





المؤتمر الخامس ... لإعداد المعلم

تحت عنوان:
إعداد وتدريب المعلم
في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر

٢٣-٢٥ / ٤ / ١٤٣٧هـ

المحور الرابع - المجلد الثاني

في رحاب جامعة أم القرى

بسم الله الرحمن الرحيم

المحور الرابع
المعلم ومجتمع المعرفة

برامج إعداد معلم مجتمع المعرفة بين التحديات والحلول

أ. د. عامر بن عبد اللّه الشهراني

كلية التربية - جامعة الملك خالد

الملخص العربي:

تناقش ورقة العمل الحالية بعض التحديات والصعوبات التي تواجه برامج إعداد معلمي المستقبل في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، وطرح عدد من الحلول الخاصة بتطوير هذه البرامج لتأهيل مخرجاتها للعمل بمجتمع المعرفة، وبما يضمن تحقيق مستويات عالية من الجودة، وبما يتوافق مع التوجه الحديث للتعليم وللتعلم، وللوظيفة الجديدة للمعلم التي تتطلب تغيير دوره من مصدر للمعرفة إلى ميسر، وموجه لها في عالم جديد هو عالم مجتمع المعرفة بما يساعد المتعلم على اكتساب مهارات التعلم الذاتي، وأنماط التفكير المختلفة بشكل نشط وفعال، كما تؤكد ورقة العمل على تطوير آليات القبول ببرامج إعداد المعلم، وإضافة شروط للقبول، ومقاييس لاختيار الملتحقين بهذه البرامج، والعمل على مواكبة محتوى مقررات برامج الإعداد في المجال التخصصي لما سيقوم بتدريسه معلم المستقبل في مراحل التعليم العام، وتوظيف التقنيات الحديثة، وتطبيقاتها المختلفة في المجال التربوي، وتطوير العديد المقررات التربوية، والثقافية التي تقدم حاليا سواء في محتواها، أو طرائق تقديمها للمتعلمين، والعمل على إضافة أو استحداث مقررات في عدد من المجالات مثل مهارات الاتصال، وأخلاقيات مهنة التدريس، ومعايير الجودة في التدريس، ومجتمع المعرفة، وتقنية المعلومات.

الكلمات المفتاحية: التحديات، الصعوبات، مجتمع المعرفة، برامج إعداد معلمي المستقبل، الحلول.

الملخص الانجليزي:

(Abstract)

This paper discusses some of the challenges and difficulties which face preservice teacher education programs in light of the requirements of knowledge society, and presenting some solutions that improve these programs to prepare graduates with qualifications that comply with the needs of knowledge society, ensure high quality, and apply the new directions in teaching and learning. Moreover, these solutions prepare teachers to change their roles from being a source of knowledge to a facilitator and a guide in the new knowledge society in a way that helps learners to acquire self-learning skills and different types of thinking. Also, this paper emphasizes the improvement of admission procedures in these programs, by adding admission conditions, applying admission tests, updating and improving the content of field courses, implementing new technologies and its educational applications, improving current educational and cultural courses, adding new courses in fields such as communication skills, teaching ethics, quality standards in teaching, and educational technology.

المقدمة:

نعيش في هذه الأيام طفرة شاملة في جميع مجالات الحياة، فالمتتبع لما توصلت إليه التطورات التقنية الحديثة، والتدفق المعلوماتي، والانفجار المعرفي الهائل، وثورة الاتصالات المتسارعة، والتنوع في وسائل التعليم، والتعلم يجد أن جميع هذه التغيرات تشكل أبعاد مجتمع المعرفة المتمثلة في البعد العلمي، والتقني، والتربوي، كما تشمل بعد نشر المعلومات، والمعارف في مجتمع اقتصاد المعرفة، والبعد الآخر من أبعاد مجتمع المعرفة هو بعد التطورات المستمرة، والتغيرات الأساسية في كيفية عمل المنظمات بهدف تشجيع وتعزيز الإبداع والابتكار بصفة مستمرة للخدمات المختلفة التي يحتاجها مجتمع المعرفة(Hargreaves: 2003)، كما أن هذا المجتمع يتطلب من الفرد أن يكون متعلما طوال حياته، ولا يتوقف تعلمه، وبحثه عن المعلومة بعد إكمال مراحل التعلم النظامي، أو بعد عمر، أو وقت محدد.

وعند الحديث عن المجال التربوي الذي يعد من أهم أبعاد مجتمع المعرفة ومتطلباته نجد أنه يتطلب جهودا عديدة، ومكثفة لتحقيق أهداف المجتمع بمفهومه الحديث، ومن المعروف أن هناك عناصر مختلفة للعملية التعليمية، وتركز هذه الورقة على عنصر المعلم، وإعداده في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، فدور المعلم في هذا العصر يختلف عن دوره في السابق بشكل كبير؛ فالمعلم في الوقت الحاضر مطالب بأن يدرك خصائص، واحتياجات، وتطلعات متعلم القرن الحادي والعشرين في الجوانب التخصصية، والتربوية، والتقنية، والثقافية، وهذا يحتم عليه أن يواكب التطورات السريعة التي شهدتها مختلف المجالات التربوية مثل ظهور العديد من المفاهيم، والنظريات التربوية الحديثة، والتوسع الملموس في مفهوم الاقتصاد المعرفي بشكل عام، والاقتصاد التربوي على وجه الخصوص، وطلب مستمر للتنوع الكمي، والكيفي في احتياجات سوق العمل، وبدرجات عالية من الجودة

والكفاءة لمخرجات العديد من الجهات، ومن ضمنها مؤسسات إعداد المعلم، كل هذه العوامل أدت إلى ارتفاع الأصوات التي تنادي بضرورة تطوير برامج إعداد المعلم لتواكب مستجدات العصر، وتلبي احتياجات مجتمع المعرفة، وهذا يتطلب العمل على تطوير جميع الجوانب المرتبطة ببرامج إعداد المعلمين بدءا من سياسة القبول، وتطوير - إن لم يكن تغيير - محتوى برامج الإعداد بما يضمن محتوى متميز، واستراتيجيات تدريسية حديثة، واختيار النوعية المؤهلة لتدريس هذه البرامج، وتنفيذ الخطط الدراسية وفق معايير الجودة؛ وتدريب ميداني مكثف تحت إشراف متخصصين في هذا المجال، وفي حالة تمت الخطوات السابقة بفعالية ونجاح فقد يستطيع معلمو مجتمع المعرفة مواجهة كثير من التحديات، والمسئوليات التي تتعلق بتعليم الأجيال الجديدة، ويتم إعدادهم بشكل يتوافق مع احتياجاتهم، وقدراتهم، وتطلعاتهم ليسهموا في تنمية المجتمع، وزيادة إنتاجيته.

ومن خلال الإطلاع على الخطط الدراسية لبرامج إعداد المعلم في أغلب مؤسسات الإعداد بالمملكة في أثناء إجراءات تطوير بعض البرامج في كلية التربية بجامعة الملك خالد اتضح أن هذه البرامج لا تختلف كثيرا عن بعضها، وقد تكون نسخة مكررة، ومحتواها قديم، ويتم تدريس مقرراتها بالطرائق التدريسية التقليدية التي يقتصر دور الطالب المعلم فيها على تلقي المعلومات، ولا يتم توظيف التطبيقات التقنية، ومصادر المعرفة في أثناء التدريس، وبناء على ما سبق جاءت ورقة العمل هذه لتعرض أبرز التحديات والصعوبات التي تواجه هذه البرامج في الوقت الحاضر، وتقترح آليات لتطويرها بما يواكب متطلبات مجتمع المعرفة من خلال عرض بعض من الحلول والمقترحات التي يمكن ترجمتها إلى خطوات تطويرية لهذه البرامج.

أولا : ابرز التحديات والصعوبات التي تواجه برامج إعداد المعلم :

١- التحديات التربوية

تعد التحديات التربوية التي تعاني منها برامج إعداد المعلم من أهم الجوانب التي تحتاج عناية خاصة من قبل صانعي القرار، ومطوري هذه البرامج ومنفذيها، وهناك العديد من التحديات التي يمكن مناقشة بعضا منها بشيء من الاختصار، ومن هذه التحديات:

- إن كثيرا من برامج إعداد المعلم لا تواكب المستجدات التي شهدتها مناهج التعليم العام في السنوات القليلة الماضية، وقد شمل تطوير هذه المناهج التركيز على المستجدات العلمية، والتربوية، والتعليمية، والتقنية؛ فقد تم تحديث محتوى مناهج التعليم العام بما تم استحداثه في هذه المجالات العلمية من معلومات، ومعارف، وخبرات، ومهارات علمية، كما تم تطوير هذه المناهج ليتم تقديمها للمتعلمين من خلال توظيف طرائق، وأساليب، واستراتيجيات تدريسية حديثة، والمناهج المطورة تتطلب توظيف لآليات تعليم وتعلم مختلفة ليكون دور المتعلم فيها ايجابي، ونشط، وتضمين للمستحدثات التقنية في المجال التربوي بشكل عام، وفي أثناء تدريس المناهج المطورة في التعليم العام، وهذا يوضح مدى التحدي الحقيقي الذي يواجه برامج إعداد المعلم ممثلا بعدم استجابة هذه البرامج للمستجدات في خططها الدراسية، وعدم مواكبتها للتطوير الذي تشهده مناهج التعليم العام، ومن هنا يجد المعلم بعد التحاقه بمهنة التدريس أن هناك فجوة كبيرة بين ما يقدم له في برامج الإعداد الأكاديمي، أو التربوي، أو الثقافي وبين ما يمارسه في الميدان، وينعكس ذلك سلبا على أداءه التدريسي من كافة جوانبه.

- تواجه برامج إعداد المعلم تحديا معلوماتيا نتيجة للتدفق المعرفي الهائل في كافة المجالات ومختلف العلوم، وهذا بدوره أدى إلى حيرة مصممي المناهج ومطوريها في أثناء مرحلة اختيار المحتوى نظرا لكثرة المعلومات، وسرعة تغيرها، ويتوقع من خطط برامج إعداد المعلم، ومقرراتها أن تركز على تطوير الأساليب التي يتعلم بها الطلاب، وعلى طرق الحصول على المعرفة التي يحتاجونها بأنفسهم، وهذا الجانب لا تعمل برامج إعداد المعلم على تحقيقه، ويشكل لها تحديا كبيرا يحتاج إلى جهود كبيرة لكي يتم الانتقال من المسار التقليدي في الحصول على المعلومات التي تقدم له جاهزة إلى الوصول إليها ذاتيا.

- واقع تدريس مقررات برامج إعداد المعلم لا يتعدى توظيف طرائق التدريس التقليدية التي تعتمد على التلقين، ولا يوجد لدى العاملين بها توجه للتغيير من الإلقاء، والتلقين المباشر إلى التنوع، وتوظيف استراتيجيات تدريسية حديثة تجسد التجربة التفاعلية بما يحقق تقديم المعلومات، والمعارف، والخبرات، والمهارات بأساليب مبتكرة في قاعة المحاضرات، ومن ثم يتم نقلها من قبل معلمي المستقبل إلى الصفوف الدراسية؛ لأن المعلم - في الغالب - يقوم بتوظيف الطرائق والأساليب التي تعلم بها في مرحلة إعداده.

- التحد الآخر الذي يواجه معلمي المستقبل يتمثل في عدم تمكنهم من مهارات إدارة بيئة التعلم بكفاءة؛ حيث ما يقدم لهم في المقررات المتخصصة في الإدارة التربوية تركز على الإدارة المدرسية بالدرجة الأولى، وتقدم معلومات عامة، وبشكل نظري بعيدا عن تقديم الأمثلة على بعض المواقف التي تحدث في بيئة الصف، كما أنها لا تركز على أسس، ومبادئ، وآليات إدارة بيئة التعلم، وهذا قد يؤدي إلى قصور في تمكن كثير من المعلمين من إدارة بيئة التعليمية، ويؤدي إلى تكون اتجاهات سلبية لدى بعض المعلمين عن مهنة التدريس، ومن ثم تتأثر العملية التعليمية من كافة جوانبها.

- من متطلبات مجتمع المعرفة البحث والتقصي في مشكلات المجتمع، ومن ثم العمل على تقديم حلول إبداعية لها، والمشكلات التربوية عديدة وبحاجة للبحث، والتقصي من العاملين في الميدان من معلمين، ومديري مدارس، ومشرفين تربويين، وواقع هذه البرامج لا يقدم المهارات البحثية التي يحتاجها المعلم نتيجة لغياب المقررات النظرية والتطبيقية في خطط برامج إعداد معلمي المستقبل والتي تهتم باكتساب مهارات البحث التربوي الأساسية، وتشجعهم على التخطيط، والتنفيذ للأبحاث التربوية وإيجاد الحلول الإبداعية للعديد من المشكلات التربوية المتعلقة بجميع عناصر العملية التعليمية، وإذا وجدت مقررات في هذا الجانب فمحتواها سطحي بدرجة كبيرة، وتقدم بشكل نظري فقط بعيد عن الجوانب التطبيقية التي تتطلبها مثل هذه المقررات.

- من المعروف أن مجتمع المعرفة يتطلب التعلم المستمر من خلال العديد من الأساليب التي تضمن استمرار عمليتي التعليم والتعلم مدى الحياة، ومن أهمها استراتيجيات التعلم الذاتي التي تساعد المتعلم على المعرفة بنفسه، ويكون له دور نشط في عملية التعلم، وهو محور العملية التعليمية، وواقع برامج إعداد المعلم لا تكسب معلم المستقبل مهارات التعلم الذاتي، ولا تؤكد على استراتيجياته، وهذا يفقد معلم المستقبل القدرة على تطوير نفسه في المجال التخصصي، أو المهني، أو الثقافي، ولا يستطيع متابعة المستجدات، والتغيرات التي قد يحتاجها في تدريسه من محتوى، واستراتيجيات تدريسية حديثة، وأساليب تقييم تواكب العصر، ومستجداته، وبذلك يعتمد كثير من المعلمين على الدورات التدريبية التطويرية التي تقدمها الجهات المسئولة عن التطوير، وفي حالة عدم توافر فرص التدريب يظل المعلم على معلوماته، ومهاراته، وخبراته التي تعلمها، أو اكتسبها في أثناء فترة الإعداد، وهذا يجعله متخلفا في مجتمع المعرفة الذي يؤكد على الاستمرار في عملية التعلم.

- إن الاهتمام بالتقويم التربوي الفعال من الجوانب التي لا تركز عليها برامج إعداد المعلم بدرجة كبيرة، وهذا تحد آخر في المجال التربوي، والتقويم التربوي يقتصر على تقديم مقرر أو مقررين لهما صفة العمومية تحتوي على معلومات متواضعة عن التقويم، والتقييم وبشكل تقليدي إلى حد كبير، وتفتقر هذه المقررات للنظرة الشاملة للتقييم، ولا تقدم أهدافه، أو مبادئه، والتركيز فيها يكون منصبا على تقييم الجوانب المعرفية بالدرجة الأولى وإهمال الجوانب المهارية، والوجدانية من خلال عرض لأنواع الاختبارات التحصيلية، كما أن تقديم أنواع الاختبارات التحصيلية لا يتعدى الجوانب النظرية، ولا يتم تقديم أمثلة تطبيقية عن هذه الاختبارات، ولا يتم اكتساب معلمي المستقبل مهارات صوغ الاختبارات، ولا يطلب منهم إعداد اختبارات، ومناقشتها، وتحليلها. وعند تدريس مقررات التقويم في برامج إعداد المعلم لا تتم الاستفادة من نتاج التقنية، وتطبيقاتها المختلفة في هذا المجال، ولا تتم مناقشة بعض الأمثلة من التطبيقات التقنية المتوافرة والتي يمكن الاستفادة منها في التدريس، والتقويم لطلاب التعليم العام. الجانب الآخر الذي لا تتعرض له مقررات التقويم هو أوجه الاستفادة من نتائج التقييم للمعلم، وكأن التقييم موجه للمتعلمين فقط، وحقيقة الأمر أن نتائج التقييم مفيدة لكل من المعلم، والمتعلم على حد سواء، فتحصيل الطلاب العالي يدل على تعلم الطلاب، وتحقيق الأهداف، وإنجاز المعلم لمهامه على الوجه المطلوب، كما قد يستفيد المعلم من ذلك في تحسين أداءه في بعض الجوانب التي بحاجة إلى تطوير كما توضحها نتائج التقييم.

- عند الحديث عن التدريب الميداني الذي يتلقاه معلم المستقبل نجد أنه تقليدي إلى حد كبير، ولا يتيح الفرصة لمعلم المستقبل اكتساب مهارات التدريس بشكل فعال، ولا يستطيع من خلاله ترجمة ما تعلمه نظريا داخل الصفوف التي يقوم بتدريسها في أثناء التدريب الميداني، وذلك لأن الوقت المخصص للتدريب

الميـداني في المـدارس غـير كـاف، ولا يخـضع نظـام التربيـة الميدانيـة لتنظـيم دقيـق وشـكلي في كـثير مـن الأوقـات؛ فالإشـراف مـن إدارة المدرسـة مفقـود، وإذا كـان موجودا فهو إداري بدرجة كبيرة، والمعلم المتعاون (الأساسي) لا يتعاون مع الطالب المتدرب، ولا يحضر معه في حصصه، ولا يساعده في أغلب الأحيان، والإشراف من قبل مشرف الكلية غير مكثف، وغير منتظم، ولا يعطي مشرف الكلية طلابه القدر الكافي من الوقت بعد زيارتهم لمناقشة بعض الملحوظات التي شاهدها في أثناء حضوره معهم داخل الصف، وبذلك لا تتم مناقشتهم في تخطيطهم، ولا في تنفيذهم للدروس، وأساليب تقويمهم للطلاب، وقد يكون ذلك نتيجة لعدم إدراك مشرف الكلية لأهمية التدريب الميداني، أو للأعداد الكبيرة من الطلاب التي يشرف عليهم في الفصل الدراسي الواحد التي قد تحول دون تقديم التوجيهات، والنصائح التي قد تفيدهم في أداء مهامهم التدريسية.

٢ - التحديات التنظيمية:

تواجه برامج إعداد المعلم عدد من التحديات التنظيمية والتي قد تؤثر على مستوى مخرجاتها، ومن أهمها:

- إجراءات، وآليات القبول في برامج إعداد المعلم في أغلب مؤسسات الإعداد لا تخضع لنظام قبول معين، ولا تتطلب شروطا محددة مبنية على أسس علمية تواكب متطلبات مهنة التدريس، وقد يتم القبول في برنامج الدبلوم التربوي بعد الحصول على درجة البكالوريوس في التخصص الأكاديمي وهذا ما يعرف بالنظام التتابعي في إعداد المعلم، وهذا النوع سائد في كثير من برامج الإعداد ولمدة عام دراسي يتم فيه تدريس المقررات التربوية، والنفسية، والتدريب الميداني، وقد يتم القبول بعد الحصول على الشهادة الثانوية في بعض البرامج المخصصة لإعداد

المعلم، وهذا ما يعرف بالنظام التكاملي، وهذه البرامج تكون خططها الدراسية على أربع سنوات تضم مقررات تخصصية، وتربوية، وتدريب ميداني.

ونتيجة لغياب شروط قبول ذات متطلبات، ومواصفات محددة في معلم المستقبل فقد التحق بهذه البرامج العديد من الطلاب الذين لا يفضلون مهنة التدريس ولم تكن خيارهم الأول بل التحق لاعتبارات بعيدة تماما عن مهنة التدريس، لذا نجد أن مدخلات هذه البرامج غير منتمية لمهنة التدريس بشكل كبير، كما أن مستوياتهم التحصيلية، والأدائية متدنية، وعدم وجود شروط قبول أتاح للطلاب من ذوي المستويات المتدنية الالتحاق بهذه البرامج، وبذلك فغياب اختبارات القبول الموجهة لطالبي الالتحاق ببرامج الإعداد يعد من أهم التحديات التي تواجه برامج إعداد المعلم، لأن ضعف مدخلات هذه البرامج يؤدي إلى ضعف مخرجاتها، وينعكس ذلك على العملية التعليمية بشكل عام على المدى البعيد والقريب.

- يقوم بالتدريس في كثير من برامج إعداد المعلم أعضاء هيئة تدريس ممن لم يعملوا بالتعليم الجامعي وليس لديهم خبرات طويلة في مجال إعداد المعلم، أو يحملون درجة الماجستير وحديثي التخرج، وهذا يمثل تحد آخر يواجه برامج إعداد المعلم؛ فعضو هيئة التدريس الذي يحمل درجة الدكتوراه في إحدى مجالات إعداد المعلم، ولديه خبرات طويلة في مجال التدريس الجامعي، والبحثي يسهم بدرجة كبيرة في رفع مستويات مخرجات هذه البرامج، ويقدم لها الخبرات، والمهارات التي يحتاجها المعلم، وتكمن المشكلة هنا في أن التعاقد مع أعضاء هيئة التدريس من الخارج لا يستقطب أعضاء هيئة تدريس متميزين نظرا لندرتهم، أو لعدم إمكانية التعاقد معهم نظرا لازدياد الطلب عليهم، كما أن بعض مخرجات برامج الدراسات العليا في أغلب الجامعات يتم تعيينها كأعضاء هيئة تدريس، وهي لا تملك الخبرات في التدريس الجامعي، أو قد يكون مستوى بعض هذه البرامج غير قوي بدرجة كبيرة نتيجة لأنها برامج حديثة، وقد ينعكس ذلك على مستوى مخرجاتها، ويوجد

في مؤسسات إعداد المعلم عدد من منسوبي التعليم العام المكلفين بهذه المؤسسات (كليات المعلمين، وكليات البنات سابقا)، وتم انتقالهم عندما الحقت أو دمجت هذه الكليات مع كليات التربية بالجامعات، وهؤلاء قد تكون مؤهلاتهم غير مناسبة للتدريس في المرحلة الجامعية، وتم تكليفهم بتدريس بعض مقررات برامج كليات التربية وهم غير معدين لهذه المهمة الأكاديمية.

- وهناك تحد آخر يتبع الجانب التنظيمي وهو يعنى بالجانب الإداري التنظيمي بدرجة كبيرة ويتمثل في طول الإجراءات التي تتطلبها بعض الخطوات التطويرية، فتطوير الخطط الدراسية بمؤسسات التعليم العالي يتطلب دورة أكاديمية، وإدارية طويلة جدا قبل أن يتم الحصول على الموافقة النهائية من الجهات العليا، وهذه الإجراءات الروتينية قد تحد من الرغبة في التطوير، وتشجع على الاستمرار على الوضع القائم، وهذا لا يتوافق مع متطلبات مجتمع المعرفة الذي هو في عملية تطور مستمرة.

- وتمثل صعوبة تحقيق أهداف الجودة، والحصول على اعتماد أكاديمي متخصص من جهات علمية مرموقة تحد كبير يواجه أغلب برامج إعداد المعلم، وذلك نتيجة لعدم التزام هذه البرامج، وخططها التنفيذية بمعايير الجودة التي تؤهلها للحصول على الاعتماد الأكاديمي، ومن المعروف أن تفعيل نظم الجودة في برامج الإعداد تعتمد بدرجة كبيرة على جودة المدخلات، والعمليات، والمخرجات، وقد لا تتوافر الجودة بمستويات عالية في مكونات، وعناصر هذه البرامج، وإذا تم الرفع من قبل المسئولين عن هذه البرامج بأن معايير الجودة متحققة في مكونات البرامج فقد يكون تحقيقها على الوثائق فقط، ولا تتحقق المعايير في الواقع، وذلك لأن مؤسسات إعداد المعلم لا تنظر إلى الحصول على الاعتماد الأكاديمي على أنه آلية

تطوير، وتحسين لمكوناتها المختلفة، بل تعده من الجوانب التي يجب القيام بها كجانب روتيني، وكمتطلب من الجهات العليا بالجامعة.

- توظيف التقنية في برامج إعداد المعلم من التوجهات الحديثة والمطلوبة في عصر مجتمع المعرفة وشبكات الاتصال المتنوعة، ولكن غياب البيئة التحتية التقنية الحديثة، أو ضعفها لا يسمح باستخدام وسائط التعلم المختلفة، وقد يكون ذلك نتيجة لعدم تخصيص دعم مالي لهذا الجانب مما يؤدي إلى وجود بنية تحتية متواضعة، فغياب الدعم المادي لتعزيز البنية التحتية التقنية يعد تحد آخر يواجه تنفيذ برامج إعداد المعلم لتكون مخرجاته مؤهلة للتعامل مع مجتمع المعرفة بفعالية ونجاح.

٣- التحديات التقنية:

- يشكل التقدم السريع في مجالات التقنية تحد كبير لمختلف مجالات الحياة في حالة عدم مواكبة هذا التقدم؛ لأن ذلك سيؤدي إلى التخلف التقني، وبرامج إعداد المعلم من ضمن هذه المجالات التي لا تستفيد من التقنية ونتاجاتها المختلفة بدرجة كبيرة، وما يقدم فيها من مقررات مخصصة لتقنيات التعليم، والحاسوب في التعليم لا تعد أو تدرب معلمي المستقبل على كيفية رفع مستوى الجدوى الاقتصادية للعمليات التربوية المختلفة بما يحقق خفض التكلفة من خلال توظيف التقنيات الحديثة ووسائل الاتصال المختلفة.

- غياب التركيز في برامج إعداد المعلم على أدوار التقنيات ووسائل الاتصال الحديثة في المجال التربوي والتي تتمثل في التقنيات الحديثة وتطبيقاتها، وتعمل كوسائل اتصال تعليمية من خلالها يتم تطوير تصميمات تعليمية ذات أبعاد تفاعلية، وسهلة الاستخدام داخل الصف، وخارجه، كما أن التقنيات الحديثة يمكن توظيفها كمصدر تعلم مفتوح، ومتاح للمتعلمين في أي مكان، وزمان، ومن

خلالها يتم عرض المعلومات، والمعارف، والخبرات، والمهارات العلمية بيسر وسهولة، والدور الآخر للتقنيات الحديثة هو توظيفها كآلية أو طريقة تقديم المحتوى التعليمي بطرائق واستراتيجيات تدريسية تقليدية، أو حديثة، وعدم التوظيف الفعال للتقنية، وتطبيقاتها المتعددة، والمتنوعة في مختلف مراحل برامج الإعداد يسهم في معاناة خريجي هذه البرامج في المستقبل، وعدم استطاعتهم على توظيفها في الميدان التربوي.

- إن المطلع على الخطط الدراسية لبرامج إعداد المعلم يجد أن أغلبها تقدم مقرر، أو مقررين في مجال التقنية، وتقنيات التعليم، أو الحاسوب في التعليم، ومحتوى هذه المقررات قديم جدا، ومتواضع، وأغلب ما يقدم فيها من معلومات ومهارات، وخبرات تقنية تقدم في مراحل أولية من التعليم العام فهي تمثل إعادة لما سبق أن تعلمه الطلاب، ولا يشكل لهم إضافة علمية، أو تقنية، الجانب الآخر هو أن توصيف هذه المقررات يتضمن جزءا كبيرا من التطبيقات العملية، ولكن تنفيذها مختلف تماما حيث إن أغلب هذه المقررات تقدم نظريا، والجانب التطبيقي قد يكون غائبا أو شبه مفقود.

- إن كثيرا من مقررات برامج إعداد المعلم يمكن أن يتم تدريس أجزاء من محتواها من خلال توظيف تقنيات التعليم، والحاسوب ومع ذلك لا يتم ذلك إلا في أضيق الحدود، مع العلم أن هناك مفاهيم تربوية تقنية أصبحت واقعا معاشا مثل: المدرسة الذكية، والمنهج الالكتروني متعدد الأعراض، والتعلم الالكتروني، والفصول الافتراضية، والكتاب الالكتروني، والمكتبة الرقمية، والتقويم الالكتروني، وغيرها ولكنها غير متضمنة فيما يقدم لمعلمي المستقبل في المقررات التي يدرسونها في هذا المجال.

- هناك عجز شديد في عدد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال تقنيات التعليم، أو في مجال الحاسب الآلي التعليمي، لذا يتم تكليف بعض أعضاء هيئة التدريس من غير المتخصصين بتدريس هذه المقررات، ونتيجة لذلك يكون تدريسها نظري، ويركز على المداخل اليسيرة في مجال التقنيات الحديثة والاتصال، وتوافر أعدادا من المتخصصين في مجال تقنيات التعليم والبرمجيات، والتصميم التعليمي يؤدي إلى تصميم، وتنفيذ مواد تعليمية توظف التقنية، وتجذب المتعلم، ولكن ندرة هؤلاء وغيابهم عن برامج إعداد المعلمين يعد تحد يواجه هذه البرامج ويحول دون تحقيقها لأهدافها.

ثانيا: برامج إعداد المعلم والحلول:

١- فهم الدور الجديد للمعلم في ضوء مجتمع المعرفة

يتطلب مجتمع المعرفة أدوارا جديدة للمعلم لكي يواكب متطلبات مجتمع المعرفة، وهذا يدفع مؤسسات إعداد المعلم أن تدرك الحاجة إلى أدوار جديدة للمعلمين، ومن ثم تعمل لتحقيق ذلك من خلال خطة واضحة المعالم لتغيير مقرراتها، والتخلص من استراتيجيات التدريس التقليدية، وتطوير قدراتها البشرية، والمادية بما يخدم برامح إعداد المعلم، ويحقق أهدافها الجديدة، وعلى المعلم أن يدرك الدور الجديد والمتوقع منه في ظل معطيات مجتمع المعرفة، وأن يعمل، ويتعلم الكثير من المعلومات، والمعارف، والخبرات، والمهارات معتمدا على نفسه، وبإشراف وتوجيه من التربويين في برنامج الأعداد.

٢- توظيف التقنية وتطبيقاتها المختلفة في المجال التربوي:

- في مجتمع المعرفة لا يمكن أن يكون هناك أي نشاط في مجال من مجالات الحياة من دون توظيف للتقنية، وتطبيقاتها المختلفة؛ لأنها تمثل أدوات

التعامل مع عصر المعلومات، والمعارف، والمجال التربوي من أهم المجالات التي تحتاج التقنية في الجوانب الإدارية، والتعليمية، والتقييمية، والإعلامية، والثقافية، والتواصل بمختلف مستوياته، وهذا يتطلب أن يتم دمج التقنية، ونتاجاتها المختلفة، والمتوافرة في الخطط التعليمية بما يتوافق مع طبيعة المقررات، والمتعلمين، وتطلعاتهم، واحتياجاتهم، ومن المعروف أن التقنية لن تحل محل المعلم، ولكنها تعطيه الفرص وتحرره من بعض الأدوار التقليدية حتى يتفرغ للأدوار الجديدة والجيدة الذي يحتاجها عصرنا الحاضر.

- وهناك حاجة ملحة لتطوير مقررات تقنيات التعليم، ومقررات الحاسوب الآلي التي تقدم ضمن برامج إعداد المعلم حيث أن محتوياتها قديمة جدا، ولا تتوافق مع مستجدات هذا المجال المتطورة وبشكل متسارع، كما أن تقديمها لمعلمي المستقبل يتم بطريقة تقليدية، ونظرية بدرجة كبيرة، ولا تركز عملية تقديم، وتدريس هذه المقررات على الجوانب التطبيقية. وهذا لا يحقق الهدف في تحول العاملين في المجال التربوي بمختلف مسئولياتهم، وطلابهم من مجرد مستهلكين للتقنية إلى منتجين للتقنية، وتطبيقاتها المختلفة.

٣- توثيق العلاقة بين مؤسسات الإعداد ومدارس التدريب:

- العمل على إيجاد شراكة حقيقة بين مؤسسات الإعداد ممثلة بكليات التربية للبنين والبنات والمدارس التي يتم التدريب بها، وإدراك أهمية التدريب الميداني لمعلمي المستقبل من كافة الأطراف المسئولة عن التدريب قبل الخدمة، وبما يضمن قيام كل جانب بمسئولياته، ومهامه على أكمل وجه فيما يتعلق بالتربية العملية، وأنشطتها التدريبية المختلفة، ويمكن أن يتم ذلك من خلال إنشاء وحدة للتربية الميدانية بكليات التربية يكون من بين مسئولياتها التنسيق، و التكامل بين الكليات وإدارات التعليم بما يحقق تدريب ميداني للطلاب يتسم بالكفاءة والجودة.

٤- تطوير برامج ومقررات إعداد المعلم

- أن يتم تطوير الأهداف العامة لبرامج إعداد المعلم لتواكب مستجدات العصر وبما يحقق احتياجات، ومتطلبات مجتمع المعرفة من خلال توجيه بعض الأهداف لإعداد معلمين متعددي الأدوار منها: موجه، ومرشد، وقائد، ومصمم تعليمي، ومنظم، ومنسق للعملية التعليمية، وباحث تربوي، وخبير معلومات، وميسر للعملية التعليمية، ومشارك حقيقي في العملية التعليمية، والمعرفة، وليس مقدم لها فقط، وقائد للتعلم خاصة في التعلم التعاوني، ومدير مشرع تعليمي، ومستشار، وخبير، وناقد، ومشرف تعليمي، ومرشد تربوي، وأخصائي نفسي، واجتماعي، ومنمي للإبداع، والابتكار من خلال الإرشاد في التفكير الإبداعي، وناقد، ومساعد للمتعلم كيف يتعلم، وكيف يبقى متعلما (التعلم الذاتي)، ومخطط للمنهج، ولعمليات التعلم، وفني تقني يعرف أنواع الأجهزة، وكيفية استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة، والقدرة على صيانتها، ومحفز للإبداع، ومقيّم للعمل التعليمي، ولتعلم الطلاب، وخبير في تنمية روح المبادرة والاستقلالية قولا وعملا لدى المتعلمين، وميسر لطلابه للحصول على المعلومات، وتوظيف الوسائل المناسبة لامتلاكها؛ فدور معلم الأمس يختلف تماما عن دور معلم اليوم، أو معلم مجتمع المعرفة، فالمعلم في الماضي يتمثل دوره بالدرجة الأولى في نقل المعرفة لطلابه، أما معلم مجتمع المعرفة فهو متعدد الأدوار، وهذا يتطلب من برامج إعداد المعلم ترجمة أهداف رئيسة للانتقال إلى مجتمع المعرفة لكل من المعلم والمتعلم لتشمل أهدافا محددة، وموجهة تسهم في مخرجات متعددة الأدوار، وبدرجة كبيرة من إتقانها.

- طبيعة الحياة بشكل عام، والعمل في مختلف المجالات تتطلب إلمام العاملين فيها بأخلاقيات المهن التي يقومون بها، لأن هذا الجانب في الماضي كان لا يتم الاهتمام به بدرجة كبيرة في برامج الإعداد، أو حتى التدريب على رأس العمل،

ومهنة التعليم من أكثر المهن التي تحتاج الإعداد الجيد في هذا المجال، لأنها رسالة ومهنة في آن واحد، وواقع برامج إعداد المعلم لا يقدم - في الغالب - مقررات مخصصة لأخلاقيات مهنة التعليم أسوة بالمهن الأخرى كمهنة الطب مثلا التي تقدم هذا المقرر من ضمن المقررات الرئيسة في خطتها الدراسية، والتي يقوم بتدريسه نخبة من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة في المجال الطبي، ومن لديه ميول وإطلاع في مجال أخلاقيات مهنة الطب.

- ولكي تواكب برامج إعداد المعلم متطلبات مجتمع المعرفة، وتضمن جودة مخرجاتها يتطلب منها تطوير مقرر أو مقررين يناقش أخلاقيات مهنة التعليم، ويتم اختيار المحتوى بشكل يتوافق مع احتياجات المعلم، والمتعلم، والمجتمع، وأن يكون هناك توازن بين الجوانب النظرية، والجوانب التطبيقية، وأن يتم تقديم العديد من الأمثلة المستمدة من واقع المجتمع بشكل عام، والمجتمع المدرسي على وجه الخصوص، وقد يكون من المناسب أن يشمل مقرر أخلاقيات مهنة التعليم على الموضوعات التالية التي منها: أهمية العدل والمساواة في معاملة الطلاب لكي تكون بيئة التعلم متناغمة بعيدة عن الشحناء، والغيرة، والإحساس بالظلم، وبترسيخ مبدأ العدل يتم احترام حق كل طالب في الحصول على المعلومات، والمعارف، والخبرات الصحيحة التي يحتاجها، ويمكنه توظيفها في مواقف حياتية مختلفة، ومعاملة المتعلمين وفق مبدأ الاحترام المتبادل بين كل من المعلم، والمتعلم، وإكساب معلمي المستقبل مهارات توظيف الاستراتيجيات، والأساليب التي تعزز السلوك الإيجابي، كما يمكنه التعرف على الفروق الفردية بين المتعلمين، ويتم التخطيط لتلبية احتياجاتهم بناء على قدراتهم، وخصائصهم المختلفة، و يأتي الإخلاص في العمل على رأس هذه الأخلاقيات، وهذه المقررات يتوقع أن تشمل مبدأ العمل على تعزيز القيم الايجابية لدى المتعلمين من خلال الممارسات السليمة من قبل المعلم، ومن الموضوعات الرئيسة في هذا المجال هو موضوع القدوة الحسنة؛ فهذا المقرر يجب أن

يركز على توضيح المفهوم الشامل للقدوة الحسنة، وأسسها، وأبعادها المختلفة، وانعكاساتها على حياة الفرد بشكل عام، وعلى العملية التعليمية على وجه الخصوص، ومن أمثلة ذلك الصدق في المعاملة، والإخلاص في تنفيذ الأعمال داخل البيئة التعليمية، أو في المجتمع، وأن يكون له دور ايجابي في المشاركة المجتمعية الهادفة، وأعمال المواطنة الصالحة التي يحتاجها المجتمع في مختلف جوانب الحياة.

- وهناك جانب آخر يتوقع أن تتم مناقشته في مقرر أخلاقيات مهنة التعليم وهو بناء، وتعزيز مبدأ الثقة بحيث تشمل جميع العاملين، والمستفيدين من العملية التعليمية، فالمعلم يجب أن يكون واثق من نفسه فيما يقوم به من أعمال، وفيما يتخذه من قرارات، وأن يكون قادرا على زرع الثقة في طلابه، وأن يسهم في زيادة مستوى الثقة بين المدرسة، والمنزل، والمجتمع، وهذا يتطلب أيضا أن يستطيع المعلم تكوين علاقات اجتماعية، ومهنية مع المجتمع المدرسي، ومع المجتمع خارج المدرسة، ومع المؤسسات ، والجمعيات المهنية المتخصصة في مجاله، وكل جوانب أخلاقيات المهنة السابقة بحاجة إلى ترسيخ وتنمية لدى معلمي المستقبل يمكن تحقيقها من خلال تطوير مقررات موجهة لتحقيق هذه الأهداف.

- تحقيق مبدأ التكامل، والترابط بين مكونات برامج إعداد المعلم (التخصصية، والمهنية، والثقافية، والتقنية) بحيث لا ينظر لها وكأنها مقررات منفصلة وبذلك لا يدرك الطالب المعلم الهدف من دراسته لهذه المقررات لعدم ترابطها مع بعضها البعض، ومن ثم لا تتم عملية التعلم، ولا تتحقق الأهداف من مقررات الخطط الدراسية في هذه البرامج، وهذا بدوره يؤيد النظام التكاملي في برامج إعداد المعلم، الذي يكون فيه خطة دراسية تتضمن دراسة المقررات التخصصية، والمهنية، والثقافية في الفترة المحددة لهذا البرنامج، كما أن هذا النظام يتيح اختيار أفضل المتقدمين من الطلاب لهذه البرامج، والذين لديهم اتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس، ولهم ميول تربوية من خلال المقاييس التي يمكن أن تطبق عليهم، وهؤلاء

الطلاب يدركون قبل التحاقهم ببرامج إعداد المعلم أنهم سيكونون معلمين في التعليم العام بعد تخرجهم، وحصولهم على المؤهلات المطلوبة.

- الحد من الفجوة بين محتوى برامج الإعداد في المجال التخصصي، والمهني، والتقني، وما سيقوم معلم المستقبل بتدريسه في المدارس، فالمناهج في مراحل التعليم العام في تطوير مستمر في المحتوى، أو استراتيجيات، أو أساليب، أو طرائق التدريس، وآليات التقويم، وتوظيف التقنيات الحديثة، ولا يواكب ذلك تطوير في مقررات برامج الأعداد، ولذلك يجد المعلم صعوبة في التدريس كنتيجة لغياب التكامل بين مناهج التعليم العام، ومقررات برامج إعداد المعلم. وهذا يتطلب من برامج الإعداد أن تكون مرنة، وقابلة للتعديل، وتحقق مبدأ التكامل بين مناهج التعليم العام، ومحتوى مقررات الخطط الدراسية في التعليم العالي.

- عند توظيف استراتيجيات تدريسية حديثة مثل الاكتشاف، والاستقصاء، وحل المشكلات، والتعلم التعاوني، والتعلم الذاتي، وغيرها من الاستراتيجيات التدريسية التي تجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية؛ فإن التركيز يكون منصبا على تعليم الطلاب كيف يعلمون أنفسهم ويخرجهم ذلك من الروتين الممل والطرائق التقليدية التي يقتصر دورهم فيها على التلقي، فتوظيف الاستراتيجيات الحديثة في أثناء تقديم مقررات برامج إعداد المعلم مطلب أساسي لأنها تيسر للمتعلمين تحقيق التعلم الذاتي، ويصبح ذلك نمط حياة لديهم، ويسهم في تحقيق التنمية المهنية لهم بشكل مستمر (الناقة وأبو ورد: ٢٠٠٩).

٥- التخطيط الاستراتيجي لبرامج إعداد المعلم:

- من المعروف أن جودة أي برنامج أكاديمي لا يتم تحقيقها إلا من خلال التخطيط الاستراتيجي لهذه البرامج؛ وحيث أن برامج إعداد المعلم جزء رئيس من مكونات مؤسسات الإعداد؛ فإن التخطيط الاستراتيجي بشكل عام لهذه

المؤسسات مطلب حقيقي، والبرامج التي تقدمها تتطلب أن يكون لها خطة إستراتيجية مبنية على أسس علمية صحيحة، ومستندة لدراسة الواقع الحالي لهذه البرامج، والتعرف على نقاط القوة والضعف في هذه البرامج، والتعرف على تطلعات الجهات المستفيدة من المخرجات، ويجب أن تتضمن الخطة لأي برنامج رؤية، ورسالة، وأهدف محددة، ويُبنى على الخطة الإستراتيجية خطة تنفيذية واضحة المعالم يتم تنفيذها حسب إطار زمني محدد، ووجود الخطة التنفيذية لهذه البرامج يضمن بدرجة كبيرة جودة مدخلاتها، وعملياتها، ومخرجاتها، ويسهم بدرجة كبيرة في تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي على هذه البرامج عند تطبيقها معايير الجودة التي تحددها الجهات المتخصصة المانحة للاعتماد الأكاديمي.

- أن تعمل برامج إعداد المعلم على تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي المخصصة والموجهة لها على المستوى المحلي، والإقليمي، والعالمي وفق جدول زمني مخطط له، ويتم التركيز على تطبيق جميع متطلبات الجودة ومعاييرها في جميع عناصر، ومكونات، وإجراءات هذه البرامج، وأن يتم التقدم للحصول على الاعتماد الأكاديمي من الجهات المانحة في مجال إعداد المعلم، وتدريبه (الشهراني: ٢٠١٢).

الخاتمة:

لكي تواكب برامج إعداد المعلم مجتمع المعرفة يتوقع منها العمل بشمولية لتنمية قدرات معلمي المستقبل على التعلم، والتحصل، واكتساب المهارات، والخبرات، والاستفادة من المعرفة المتاحة، والإسهام في نموها، وانتشارها، وبذلك تكون برامج إعداد المعلم مصادر للتعلم، وللإبداع، وللابتكار المعرفي، والمهاري بما يعمل على تعزيز قدرات المعلمين على مواجهة التحديات الناتجة عن مجتمع المعرفة، وتجعلهم قادرين على الحصول على أغلب ما يحتاجونه في حياتهم المهنية في المستقبل.

إن تعرف صانعي القرار، والمسئولين عن برامج الإعداد من التربويين والقياديين للتحديات التي تواجه هذه البرامج، وطرق التعامل الصحيح معها، والإطلاع على الطموحات التي يرى كل من المعلم، والمتعلم، وولي الأمر، والتربوي، والجهات المستفيدة أهميتها، وضرورة العمل على تطويرها ومن ثم تحقيقها في هذه البرامج، يمكن أن يتم إعداد معلمين مؤهلين قادرين على التعامل مع متغيرات مجتمع المعرفة، وتدريس الطلاب بنجاح، ولديهم معلومات، ومهارات، وخبرات حديثة في المجالات التخصصية، والمهنية، والتقنية بما يضمن لهم القيام بالأدوار المتوقعة منهم، وهذا يجعلهم يتمتعون بالصفات التي يتطلبها مجتمع المعرفة في المعلم، ومن هذه الصفات تمكن المعلم من مستجدات تخصصه، وفهمه العميق لمحتواه، والتمكن من الجوانب المهنية المطلوبة للتعامل مع المعطيات الجديدة لتخصصه من تخطيط، وتنفيذ، وتقييم لعمليات التعليم والتعلم، وامتلاك الكفايات التقنية اللازمة للمعلم في العصر الحديث، والإلمام بنظريات التعلم الضرورية للتدريس الفعال، واكتساب المهارات التي تؤهل المعلم من القيام بدوره في مجتمع المعرفة.

ومن الجوانب الأخرى التي يتصف بها معلم المعرفة امتلاك مهارات الحوار، والاستماع، والإقناع، والتواصل مع الآخرين، ولديه توازن عاطفي، وانفعالي، ومنتمي لمهنة التعليم، ويسخر ما يستطيعه من جهد، ووقت لمهنته، ولديه رغبة في التعلم الذاتي، ومتمكن من مهاراته، ويعمل على تطوير نفسه في المجال التخصصي، والمهني، والثقافي، ويمتلك المهارات الأساسية في البحث العلمي، ويعمل كقدوة حسنة في تعامله، وتفاعله مع الآخرين، ومع طلابه، وفي حالة توافر هذه الخصائص، والمهارات، والصفات في معلم المستقبل تكون برامج إعداد المعلم تسير في الطريق الصحيح، وتعمل على إعداد معلمي مجتمع المعرفة في مختلف التخصصات.

المراجــع

- الشهراني، عامر (٢٠١٢). واقع برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية ومقومات نجاحها ، ورقة عمل مقدمة للمنتدى والمعرض الدولي للتعليم خلال الفترة من ٢١ – ٢٥ / ٣ / ١٤٣٣ هـ ، وزارة التربية والتعليم، الرياض - المملكة العربية السعودية.
- الناقة ، صلاح، وأبو ورد ، إيهاب (٢٠٠٩ م). إعداد المعلم وتنميته مهنيا في ضوء التحديات المستقبلية ، بحث مقدم للمؤتمر التربوي: المعلم الفلسطيني - الواقع والمأمول في ١٤٣٠/٨/٢٤هـ، الجامعة الإسلامية ، غزه، فلسطين.

Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity. New York, NY: Teachers College Press.

معايير أداء الأستاذ الجامعي في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة

د. منال سفر
أستاذ مساعد بقسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية
جامعة أم القرى

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معايير أداء الأستاذ الجامعي في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة من خلال استطلاع آراء عينة من خبراء المعرفة بالجامعات السعودية، حيث تحدد مجتمع الدراسة في أعضاء هيئة التدريس المشاركين في قيادة البرامج الداعمة للمعرفة في كلٍ من جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة أم القرى، واختيرت عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغ حجمها (٤٨) فرداً، ولإتمام الدراسة طورت الباحثة استبانة مكونة من (٥٩) فقرة، تمثل محوري الدراسة الخاصة بـ (مؤشرات الكفاءات المهنية، ومؤشرات المهارات الذاتية)، واستخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة تراوح أهمية مؤشرات معايير أداء الأستاذ الجامعي بين درجة عالية إلى درجة عالية جداً، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لدرجة أهمية معايير أداء الأستاذ الجامعي في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير (الرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة، ومدة المشاركة في قيادة البرامج الداعمة للمعرفة، والجامعة)، باستثناء متغير الرتبة الأكاديمية نحو درجة أهمية معيار الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح رتبة (أستاذ)، وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات التي يؤمل أن تساهم في تطوير الأدوار المتجددة لأداء الأستاذ الجامعي في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة.

المقدمة:

استكملت الدول المتقدمة عملية التحول إلى مجتمع المعرفة والاقتصاد القائم على المعرفة خلال الربع الأخير من القرن العشرين، ورغبة في الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة؛ تجتهد العديد من الدول النامية لتغيير سياساتها الاقتصادية لتحقيق هذا التحول، والمملكة العربية السعودية واحدة من الدول الناهضة اقتصادياً، حيث صدر في هذا الصدد أمر المقام السامي الكريم رقم (٥٤٦) وتاريخ ١٤٣٣/١/٢هـ بتشكيل لجنة برئاسة وزير الاقتصاد والتخطيط مهمتها: الخروج باستراتيجية وطنية شاملة، وعملية للتحول إلى مجتمع المعرفة مدعومة ببرامج تنفيذية وزمنية محددة التكلفة (الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى مجتمع المعرفة، ١٤٣٥).

كما أكد وزير الاقتصاد والتخطيط أن المملكة تبذل جهوداً حثيثة ومتواصلة على طريق التوجه نحو اقتصاد المعرفة والاستثمار المعرفي، باعتباره خياراً استراتيجياً نحو التنمية المستدامة المعتمدة على التكنولوجيا والإبداع، وأشار إلى أن هذا التوجه توج بحجم الإنفاق الهائل في ميزانية العام الحالي لجانب التعليم والتدريب، انطلاقاً من الإيمان بأن مخرجات العملية التعليمية والتدريبية هي من أهم أسس ومرتكزات نجاح الاقتصاد القائم على المعرفة (الجاسر، ٢٠١٤).

ويبرز مفهوم اقتصاد المعرفة كتوجه جديد لمواجهة المجتمعات لتحديات حديثة تعتمد نفوذها على المعرفة، وجعلها مصدراً للثروة ومؤشراً للقوة، ولا يتوقف ذلك فقط عبر تحويل معطياتها لمنتجات متطورة عالية المردود الاقتصادي والاستراتيجي، بل أيضاً لكينونة المعرفة ذاتها، بوصفها عنصر تنمية إنسانية لأي أمة تطمح إلى مكان لائق في عالم اليوم، ولكل مجتمع ينشد أفراده الانسجام مع شروط العصر (Nelson,2010: 468).

ويكمن جوهر ظهور مجتمع المعرفة ومن ثم المجتمع القائم على اقتصاد المعرفة في السرعة غير المسبوقة التي يتم عندها إنتاج المعرفة وتراكمها (جودة، ٢٠١١)، لذا يتطلب بناء مجتمع المعرفة القائم على اقتصادها مساهمة كافة قطاعات المجتمع، وعلى رأسها قطاع التعليم، ولا سيما التعليم الجامعي، حيث يقترن بوجود ثلاثة أمور مهمة وهي "الفكر، والعلم، والحضارة" وهذه المفاهيم مترابطة وتكمل بعضها البعض، كما أن للجامعة وظائف محددة هي "التدريس، والبحث العلمي ،وخدمة المجتمع" وهذه الوظائف العامة لا تختلف باختلاف الزمان والمكان (بركات، ٢٠٠٩)، لذا تُعد الجامعات من ابرز المؤسسات الاجتماعية واهمها والتي لها مميزات وخصائص تجعلها تتميز عن غيرها من المؤسسات التربوية الأخرى المسؤولة عن إعداد أفراد المجتمع، في ضوء ما يمتلكه هذا المجتمع من ارث حضاري وثقافي وعلمي ، فهي مؤسسة اجتماعية وثقافية وتربوية، وبذلك توصف بأنها مركز إشعاع حضاري وعلمي للإنسانية، علاوة على أن الجامعة لا يمكن لها أن تعيش في برج عاجي ومنعزلة عن المجتمع وثقافته (الزبيدي، ٢٠٠٧).

وبما أن الجامعات تعتبر إحدى المؤسسات المهمة في ظل التقدم العلمي الهائل والانفجار المعرفي والتطوير في مختلف مجالاته، حيث يقع على عاتق أساتذتها الجامعيين مسؤولية تخريج الأجيال الذين تعتمد عليهم مجتمعاتهم لإحداث التنمية والتطوير، حيث لم يعد مجتمع المعرفة في حاجة إلى تخريج أفواج من الطلبة بتخصصات مختلفة أو لسد الحاجة في سوق العمل، بل ظهرت أدوار وتحولات أخرى لدور العملية التعلمية بعيداً عن الحفظ والتلقين، وأصبح المطلوب إعداد وتأهيل جيل قادر على استخدام أسلوب التفكير العلمي، ولديه المهارة في الحصول على لمعرفة وتوظيفها وتوليد معرفة جديدة، جيل قادر على الإبداع والابتكار، وهذا يتطلب العمل على إعادة تغيير الأساليب والاستراتيجيات التدريسية المتبعة أو تعديلها وتطويرها (خصاونة، 2009).

وانطلاقاً من التوجه نحو التحول إلى اقتصاد المعرفة، فإنه يتطلب مزيداً من الخبراء والمتخصصين في هذا المجال باعتبارهم رأس المال البشري، وتوافر استراتيجيات تنظيمية، وقواعد بيانات معرفية باعتبارها رأس المال الثقافي في العمل ووسيلة حتمية للمنافسة الدولية (Foray & lunduall,١٩٩٦). فاقتصاد المعرفة نظام تربوي هدفه تمكين الأفراد من الحصول على المعرفة والمشاركة فيها، وإنتاجها ، واستخدامها من أجل تحسين نوعية الحياة الإنسانية (Dimmock & Goh,2011: 219)

ومما لا شك فيه أن التعليم الجامعي يحدد فاعليته بمهارة الأستاذ الجامعي وبراعته في تهيئة المناخ المناسب للتعلم، وتنمية الإثارة العقلية لدى طلابه، والتواصل الإيجابي فيما بينه وبينهم، بالإضافة إلى طبيعة العلاقات التي قد تساعد في استثارة دافعيتهم وبذل قصارى ما لديهم من قدرات وتحفيز هممهم في سبيل التحصيل العلمي المتميز، والذي بدوره سوف ينعكس على مستوى عطائهم، ومدى إيجابية تفاعلهم (الخثيلة، ٢٠٠٠، ١١٣).

لذا أصبح التركيز على الأستاذ الجامعي وضرورة إكسابه الكفاءات المهنية والمهارات الشخصية اللازمة لعمله بالتدريس الجامعي في عصر المعرفة من أولويات العديد من الهيئات والمنظمات، وظهر ما يعرف بمعايير الأداء المتعلقة بالأستاذ الجامعي لإكسابه الكفاءات المهنية اللازمة لعمله، والتي تمكنه من القيام بمهامه بفاعلية وكفاءة، مع التأكيد على أدواره المتجددة والمنسجمة مع روح العصر ومتطلباته التي ينبغي أن تظهر في المحصلة على المخرجات التعليمية (كنعان، ٢٠٠٥، ٢٧٣). ويتضح مما سبق أن خطة التغيير التربوي في ضوء اقتصاد قائم على المعرفة هي خطة تحول تتحقق من خلال آلية متطورة لتنمية الموارد البشرية في القرن الحالي.

مشكلة الدراسة:

تنطلق الاستراتيجية الوطنية لبناء مجتمع المعرفة القائم على اقتصاد المعرفة من رؤيتها "بأن تصبح المملكة بحلول عام (٢٠٣٠) مجتمعاً معرفياً في ظل اقتصاد قائم على المعرفة مزدهر متنوع المصادر والإمكانات، تقوده القدرات البشرية المنتجة والقطاع الخاص، ويوفر مستوى معيشياً مرتفعاً، ونوعية حياة كريمة، وتتبوأ مكانة مرموقة كدولة رائدة إقليمياً ودولياً"، وقد حددت المملكة لتحقيق تلك الرؤية منجزات مستهدفه كانت إحداها إعداد قدرات بشرية متطورة من خلال نظام على مستوى عالمي لتنمية الموارد البشرية، يتمتع بدرجة عالية من التنوع والديناميكية والابتكار والتطوير الذاتي، يكون قادراً على رعاية موهبيه وتمكينهم من إنتاج قوى عاملة عالية الكفاءة تؤمن بثقافة العمل والتعليم والتطوير والتدريب والتعلم مدى الحياة (الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى مجتمع المعرفة، ١٤٣٥).

فالملاحظ أن التوجهات الحالية والمستقبلية لجميع قطاعات المملكة الحكومية منها والخاصة ، تتجه للتطوير نحو اقتصاد المعرفة، والجامعات السعودية كأهم تلك القطاعات تتطلع بدورها للتحول إلى اقتصاد قائم على المعرفة والوصول بأدائها لمستوى الجامعات الرائدة، ومما لا شك فيه أن تفعيل دور الجامعات في ذلك يستند على مستوى أداء مواردها البشرية، وعلى رأسهم أساتذتها، حيث أصبح من الأهمية تحديد أدوارهم المتجددة في ظل هذا التحول نحو اقتصاد المعرفة، وقد توصلت نتائج عدد من الدراسات الأمريكية الصادرة عن وزارة العمل والمتعلقة بسد الفجوة بين المعرفة والمهارات اللازمة لها؛ إلى ضرورة وجود ثلاث مهارات أصيلة في جميع المهن ومن ضمنها مهنة التعليم، تمثلت في: المهارات الأدبية، والمهارات الفكرية، ومهارة الجودة الشخصية، وهذه المهارات

أصبحت متطلبات سابقة لتحقيق كفايات عامة تمثلت في نظم المعلومات، وتكنولوجيا الاتصالات، والصفات الشخصية (Yim-Teo,2004,13)، حيث يوفر اقتصاد المعرفة فرصاً وتحديات استغلال القدرات التكنولوجية، والصناعات، والوظائف والأعمال الجديدة، وهذا يتطلب أفراداً يتميزون بصفات خاصة مثل الإبداع، والإنتاجية، وسرعة التكيف مع التغيرات العالمية (الشيخ، ٢٠٠١).

ولتحقيق ما ينبغي أن يكون عليه الأستاذ الجامعي في ضوء اقتصاد المعرفة؛ فإن ذلك يتطلب توضيحاً لدوره المصاحب لتغيرات مجتمع قائم على اقتصاد المعرفة، وقد تناول أحد الباحثين في هذا المجال أن دور الأستاذ الجامعي في ضوء اقتصاد المعرفة يتلخص في أمرين، الأول: ضمان اكتساب الطالب للمعرفة، وهذا يعني تطوير قدرات الطالب، لتمكينه من الولوج إلى أنماط مختلفة من المعرفة، مما يعني أن المعرفة تصبح نتيجة متوقعة للعملية التعليمية، وهذه النتيجة يمكن أن تتحقق بترجمة التحول السريع للمعرفة اللازمة للأداء الاقتصادي إلى قوانين خاصة بأصول التدريس، أما الأمر الثاني: فهو أن المعلم يجب أن يكون العنصر الفاعل في العملية التعليمية، وهذا يتطلب منه أن يطور وبشكل سريع أنماط المعرفة المتخصص بها من جهة، وأن يكون مؤهلاً لتدريسها من جهة أخرى (Bonal & Ramba,2003,11)، فالاقتصاد المبني على المعرفة يعتمد على استثمار الأفكار وتطبيق التكنولوجيا، وهذا يتطلب استمرارية تعلم الأفراد طيلة حياتهم، فمن حقهم أن يتعلموا مهارات عقلية عليا "كالتطبيق، والتحليل والتركيب، والتعلم التعاوني" **(World Bank.,2002)**.

وفي ظل الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى مجتمع قائم على اقتصاد المعرفة تتعدد التوقعات الطموحة من الجامعات بشكل عام ومن الأستاذ الجامعي على وجه الخصوص، نحو أدواره الفعالة كمربي وقائد في المنظومة التعليمية متجاوزاً حدود الموقف التدريسي من حيث الزمان والمكان، أصبحت الحاجة ماسة اليوم لتطوير

أداء لأستاذ الجامعي في ضوء ما يتطلبه مجتمع المعرفة من معايير الكفاءات المهنية والمهارات الشخصية اللازمة، ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية والتي تسعى لوضع معايير لأداء الأستاذ الجامعي في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة، ثم التعرف على مدى أهمية تلك المعايير من وجهة نظر خبراء المعرفة بالجامعات السعودية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما معايير أداء الأستاذ الجامعي في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة؟

وللإجابة عن هذا التساؤل فقد تم تفريعه إلى الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما معيار الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي والمتعلقة بـ (مؤشرات كفاءة التدريس، مؤشرات كفاءة البحث العلمي، مؤشرات كفاءة خدمة المجتمع) في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة من وجهة نظر خبراء المعرفة بالجامعات السعودية؟

٢. ما معيار المهارات الذاتية للأستاذ الجامعي والمتعلقة بـ (مهارة تكنولوجيا المعلومات، مهارة الإبداع والابتكار) في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة من وجهة نظر خبراء المعرفة بالجامعات السعودية؟

٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أهمية معايير أداء الأستاذ الجامعي في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة من وجهة نظر خبراء المعرفة بالجامعات السعودية تعزى لمتغير (الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة، مدة المشاركة في قيادة البرامج الداعمة للمعرفة، الجامعة)؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التالي:

١. التعرف على معيار الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي والمتعلقة بـ (مؤشرات كفاءة التدريس، مؤشرات كفاءة البحث العلمي، مؤشرات كفاءة خدمة المجتمع) في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة من وجهة نظر خبراء المعرفة بالجامعات السعودية.

٢. التعرف على معيار المهارات الذاتية للأستاذ الجامعي والمتعلقة بـ (مهارة تكنولوجيا المعلومات، مهارة الإبداع والابتكار) في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة من وجهة نظر خبراء المعرفة بالجامعات السعودية.

٣. الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية لمعايير أداء الأستاذ الجامعي في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة من وجهة نظر خبراء المعرفة بالجامعات السعودية تعزى لمتغير (الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة، مدة المشاركة في قيادة البرامج الداعمة للمعرفة، الجامعة).

أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية الدراسة الحالية من الآتي:

١. تسعى هذه الدراسة لتحديد معايير للكفاءات المهنية والمهارات الذاتية للأستاذ الجامعي في ضوء استراتيجية المملكة نحو التحول إلى اقتصاد المعرفة.

٢. تسعى هذه الدراسة لتقديم أساس قاعدي للقائمين على برامج تطوير الهيئة التدريسية في الجامعات السعودية لاحتياجات الأستاذ الجامعي التدريبية في ضوء متطلبات توجهات التعليم نحو اقتصاد المعرفة.

٣. تطمح هذه الدراسة إلى فتح آفاق جديدة لبحوث تربوية أخرى في مجال تقييم وتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء أدوارهم الجديدة المنبثقة من استراتيجية التحول الوطني لمجتمع المعرفة.

٤. يعد موضوع اقتصاد المعرفة من المواضيع ذات الأهمية البالغة في الوقت الحاضر خاصة وفي ظل التقدم العلمي الهائل والانفجار المعرفي والتطوير في مختلف مجالاته.

مصطلحات الدراسة:

معايير الأداء:

المعايير: هي نماذج ومستويات الأداء المطلوب تحقيقها (العشماوي، ٢٠٠٦). وتقصد الباحثة بمعايير الأداء في هذه الدراسة بأنها: "معايير الكفاءة المهنية والمهارات الذاتية للأستاذ الجامعي والتي تتكون من مجموعة من المؤشرات المستهدفة التي تم بناؤها في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة".

الأستاذ الجامعي:

هو عضو هيئة التدريس بالجامعة، وقد حدد نظام مجلس التعليم العالي والجامعات في مادته الخامسة والأربعين أعضاء هيئة التدريس بأنهم: "الأساتذة، الأساتذة المشاركون، الأساتذة المساعدون" (مجلس التعليم العالي).

اقتصاد المعرفة:

"هو الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة والمشاركة فيها واستخدامها وتوظيفها وابتكارها وإنتاجها؛ بهدف تحسين نوعية الحياة، ليصبح أكثر استجابة وانسجاماً مع تحديات العولمة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات

وعالمية المعرفة، والتنمية المستدامة بمفهومها الشمولي التكاملي" (السوطري، ٢٠٠٨).

الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة:

هي منهج تقصي القضايا الجوهرية وحل المشكلات من خلال تقويم الوضع الراهن في المملكة وإعادة تقويم التحديات التي تواجهها في مجال التحول إلى مجتمع المعرفة، ومن ثم توفير خارطة طريق استراتيجية تفصيلية، صممت خصيصاً لتوضيح كيفية سد الفجوة بين الوضع الراهن ومجتمع المعرفة المنشود والرؤية بعيدة المدى في السياق الوطني (الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى مجتمع المعرفة، ١٤٣٥).

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على معرفة مستوى أهمية معايير أداء الأستاذ الجامعة في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة المقترحة، من وجهة نظر عينة مختارة من الخبراء في مجال قيادة منجزات الجامعات نحو التحول إلى اقتصاد المعرفة في كلاً من (جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة أم القرى) خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٦- ١٤٣٧هـ.

الإطار النظري:

بات من المعروف أن نمطاً جديداً من الاقتصاد قائماً على المعرفة بدأ بالتشكل مع بداية الألفية الجديدة في الدول المتقدمة والدول النامية الصاعدة على المستوى العالمي، وهذا لا يعني أن المعرفة لم تكن موجودة أو مستخدمة في النشاط الاقتصادي، وإنما الجديد هو حجم تأثيرها في الحياة الاقتصادية والاجتماعية وفي نمط حياة الإنسان عموماً، وهو ما جاء نتيجة للخطط الوطنية

المتكاملة ذات البرامج الزمنية والأهداف المحددة التي وضعتها تلك الدول لردم الفجوة المعرفية بينها منذ الربع الأخير من القرن الماضي.

أولاً: مفهوم اقتصاد المعرفة:

يعرف البنك الدولي اقتصاد المعرفة بأنه: "الاقتصاد الذي يعتمد على اكتساب المعرفة وتوليدها ونشرها واستثمارها بفاعلية لتحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية متسارعة"(الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى مجتمع المعرفة، ١٤٣٥)، وينظر التربويون إلى اقتصاد المعرفة كمفهوم على أنه: "الاقتصاد الذي يعتمد على بناء معارف أكاديمية عميقة لدى الفرد، ويوجهه نحو مهنته في أثناء حصوله على المعرفة الأكاديمية" (Watson,1990)، وتتمثل الاستفادة من اقتصاد المعرفة في تحوله إلى اقتصاد تعلم، ويقصد بالتعلم هنا استخدام التكنولوجيا والتقنيات للاتصال مع الآخرين لنشر الابتكار والتجديد، وليس فقط للحصول على المعرفة العالمية، وسوف يكون الأفراد والدول في اقتصاد العلم قادرين على تكوين ثروة تتناسب مع قدرتهم على التعلم، وتشارك الابتكار والتجديد مع الآخرين .لذا، لا بد للأنظمة التربوية من إعطاء الاهتمام والأولوية لبناء طاقة التعلم لدى أفرادها (لبطارسة، ٢٠٠٥)

ويتميز اقتصاد المعرفة بخصائص تجعله نمطاً اقتصادياً جديداً يعمل على تغيير الاقتصاد التقليدي وأسسه، ويمكن تلخيص أهم مميزاته في أن:

- المورد الأساسي ورأس المال الرئيسي فيه هو المعرفة التي تُشكل أهم مصادر الثروة والسلطة.
- العالمية من خلال اقتصاد عالمي مفتوح يدفع للتكامل الاقتصادي العالمي بفضل التطور التقني الهائل.

- التبعثر حيث أتاحت التقنية الحديثة الاطلاع على المعرفة من قبل الجميع.
- التنوع الذي يوفر طيفاً هائلاً وكثيفاً من المنتجات المتنوعة تُلبي حاجات مختلف الشرائح ورغباتهم.
- الانفتاح من خلال تعاون الشركات والأفراد لإنتاج المعرفة ضمن إطار شراكة تتخطى الحدود والعقلية المركزية الضيقة.
- نموذج جديد للإدارة يستند إلى منظور متكامل من المعرفة، يتعامل بنظرة شمولية للعملية الإنتاجية.
- قوة عمل تتمتع بمهارات وخبرات عالية قابلة للتطور باستمرار وتعمل ضمن فريق متكامل يستطيع كل فرد فيه أن يبدي ملاحظاته واقتراحاته (الهاشمي، والعزاوي، ٢٠٠٧: ٤٣- ٤٥).

لذا يمكن القول أن اقتصاد المعرفة استثمار في الموارد البشرية باعتبارها رأس المال الفكري المعرفي، والاعتماد على القوى العاملة المؤهلة والمتخصصة، وانتقال النشاط الاقتصادي من إنتاج وصناعة السلع إلى إنتاج وصناعة الخدمات المعرفية، اعتماد التعلم والتدريب المستمرين، وإعادة التدريب، توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بفاعلية، تفعيل عمليات البحث والتطوير كمحرك للتغيير والتنمية، وارتفاع الدخل لصناع المعرفة كلما ارتفعت وتنوعت مؤهلاتهم وخبراتهم وكفاياتهم (قريبي، عطية، . 2015)

ثانياً: مفهوم الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة:

لعل توجه الدول نحو امتلاك ناصية العلم والمعرفة ليس بالشيء الجديد، وإنما الجديد وضع الخطط الوطنية المتكاملة ذات البرامج الزمنية والأهداف

المحددة، فقد بدأ السباق بين الدول لردم الفجوة المعرفية منذ الربع الأخير من القرن الماضي.

وتشهد المملكة اليوم حراكاً مجتمعياً واسعاً، وهي تمضي بخطى واثقة نحو بناء اقتصاد أكثر تنوعاً، بحيث ينطوي على محتوى معرفي أعلى، بعيداً عن الاقتصاد المعتمد على الموارد الطبيعية، ورغم ذلك لا تزال هناك العديد من التحديات التي ينبغي على المملكة تجاوزها، لضمان المضي قدماً نحو تحقيق رؤيتها المستقبلية بعيدة المدى، فعلى الرغم مما تمتلكه المملكة من أصول وموارد استراتيجية، هناك العديد من المشكلات الهيكلية والمؤسسية التي ينبغي مواجهتها (الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى مجتمع المعرفة، ١٤٣٥).

وقد وجه رئيس مجلس الوزراء الملك عبدالله بن عبدالعزيز في مطلع العام الهجري ١٤٣٣هـ، ٢٠١١م، بتشكيل لجنة عليا برئاسة وزير الاقتصاد والتخطيط وعضوية كل من رئيس مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية وخمسة من مديري الجامعات ونائب وزير التربية والتعليم، بإعداد استراتيجية وطنية شاملة وعملية للتحول إلى مجتمع المعرفة القائم على اقتصاد المعرفة وتُدعم هذه الاستراتيجية ببرامج تنفيذية وزمنية محددة الكلفة، حيث تم إعداد هذه الاستراتيجية بالتعاون مع معهد التنمية الكوري الجنوبي الذي تولى في كوريا مسيرة تحولها وتطورها الأخير، ووضعت مسودة للبرامج والمشاريع المحققة لهذه الاستراتيجية ضمن برنامج زمني محدد (وزارة الاقتصاد والتخطيط).

وتُعد الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة منهج تقصي القضايا الجوهرية وحل المشكلات من خلال تقويم الوضع الراهن في المملكة وإعادة تقويم التحديات التي تواجهها في مجال التحول إلى مجتمع المعرفة، ومن ثم توفير خارطة طريق استراتيجية تفصيلية، صممت خصيصاً لتوضيح كيفية سد الفجوة بين

الوضع الراهن ومجتمع المعرفة المنشود والرؤية بعيدة المدى في السياق الوطني، و بنيت على ما هو قائم من استراتيجيات وسياسات وخطط معتمدة رسمياً مثل: "السياسة الوطنية للعلوم والتقنية، والخطة الوطنية للاتصالات وتقنية المعلومات، والاستراتيجية الوطنية للصناعة، والخطة المستقبلية للتعليم الجامعي - آفاق، واستراتيجية الموهبة والإبداع ودعم الابتكار١٤٤٤هـ، والاستراتيجية الوطنية للنقل" (الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى مجتمع المعرفة، ١٤٣٥).

وبالنظر إلى جهود المملكة بالتحول إلى ما يعرف بمجتمع المعرفة القائم على اقتصاد المعرفة، نجد تقدماً كبيراً في استثمار التقنية، وتطوير الموارد البشرية ورفع كفاءتها ومهاراتها كأساس للتنمية الوطنية الشاملة، حيث تبذل المملكة جهوداً كبيرة في شتى القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، وتحديداً تركز هذه الجهود على الأعمدة الخمسة التي يقوم عليها هذا التحول، وهي النظام والأداء الاقتصادي والاجتماعي القائم على المعرفة وإدارتها، والعلوم والتقنية والابتكار، والتعليم، والموارد البشرية المعرفية، وتقنية المعلومات والاتصالات، وستباشر مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية تنفيذ المرحلة الثانية من خطتها الخمسية للعلوم والتقنية والابتكار (٢٠١٥- ٢٠١٩) (معرفة ٢) كجزء ملحق بالخطة الخمسية العاشرة للتنمية في المملكة، وسيؤخذ في الاعتبار التنسيق الكامل ما بين برامج تنفيذ الاستراتيجية الوطنية لتحول المملكة إلى مجتمع المعرفة والخطة الخمسية الثانية للعلوم والتقنية والابتكار (تقرير مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، ٢٠١٤).

الخطة الخمسية الأولى	الخطة الخمسية الثانية	الخطة الخمسية الثالثة
• البنية التحتية للعلوم والتقنية والابتكار: ١. تطوير النظم الأيكولوجية الوطنية	• أن تصبح دولة رائدة في العلوم والتقنية والابتكار، والحصول على مكانة إقليمية في	• أن تصبح دولة رائدة في العلوم والتقنية والابتكار، والحصول على مكانة على مستوى آسيا في هذا المجال.

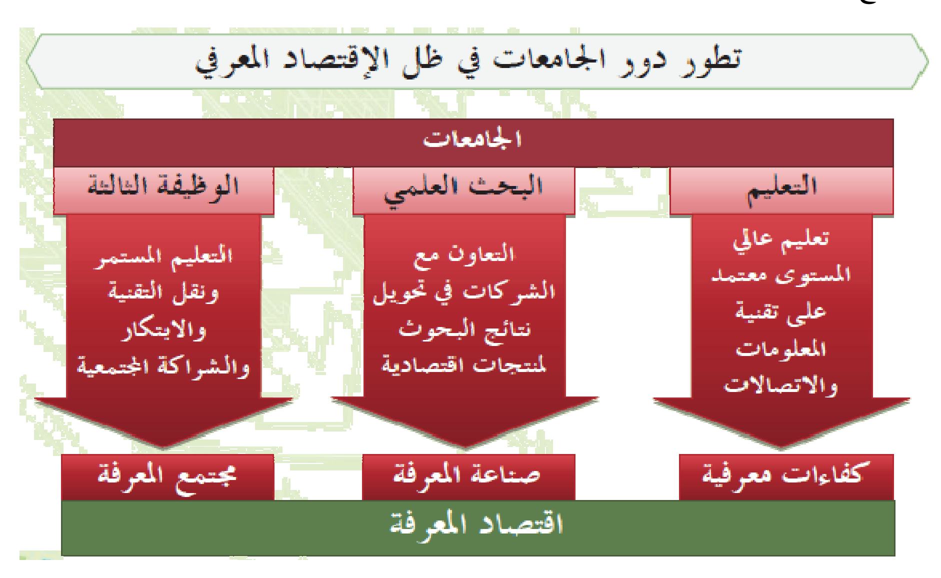
٢. برنامج بادر ٣. مراكز الابتكار التقني ٤. التقنيات الاستراتيجية	هذا المجال.	• تحـــول المملكـــة إلى اقتصاد قائم على المعرفة.
٢٠٠٨ – ٢٠١٤	٢٠١٥ - ٢٠١٩	٢٠٢٠ - ٢٠٢٤

وتشير المؤشرات أن المملكة أثبتت نجاح جهودها الرامية إلى الانتقال لمصاف الدول الآسيوية المتقدمة ومجتمعاتها واقتصاداتها القائمة على المعرفة، من خلال ما حققته في السنوات الماضية من مراتب عليا على مستوى العالم في مجالات الاقتصاد، والعلوم، والتكنولوجيا - بفضل الله تعالى - ثم بفضل تطبيق مضامين الخطة الوطنية الشاملة للعلوم والتقنية والابتكار التي بدأ تنفيذها عام ٢٠٠٨م، كما توشك على الانتهاء في نهاية عام ٢٠١٤م من تنفيذ الخطة الخمسية الأولى للعلوم والتقنية والابتكار المتزامنة مع خطتي التنمية الثامنة والتاسعة، لتبدأ بعدها الخطة الخمسية الثانية من ٢٠١٥م - ٢٠١٩م التي تتزامن مع الخطة التنموية العاشرة، ثم الخطة الخمسية الثالثة من ٢٠٢٠م - ٢٠٢٤م المتزامنة مع الخطة التنموية الحادية عشرة (واس، ٢٠١٤)، وهنا يمكن الإشارة مع النتائج المحققة و مع ما تزعم المملكة على تنفيذه فيما يتعلق ببرامج استراتيجيتها الوطنية للتحول إلى مجتمع قائم على اقتصاد المعرفة؛ بأن المملكة العربية السعودية تعد من أفضل المرشحين لنهضة معرفية مستحقة منذ أمد طويل في هذا الجزء من العالم (الزغيبي، ٢٠١٤).

ثالثاً: دور الجامعات السعودية في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة:

تمارس الجامعات منذ مئات السنين دورها التقليدي في توفير خدمات التعليم المتخصص، ومع تغير الأنماط الاقتصادية في العالم أصبحت وظيفة البحث العلمي

من أبرز وظائف الجامعات؛ لما تتميز به البيئة الأكاديمية التقليدية من قدرات وإمكانات بحثية، وفي ظل اقتصاد المعرفة تطور دور الجامعات وظهرت وظيفة ثالثة للجامعات لتلبية متطلبات التحول لمجتمع المعرفة، حيث أصبح على الجامعات أن تنقل التقنية وتعزز الابتكار وتساهم في التعليم المستمر والشراكة المجتمعية (الفنتوخ، ٢٠١٣).



وعلى مستوى المملكة العربية السعودية قامت وزارة التعليم العالي بتطبيق استراتيجيات وإطلاق مبادرات عدة لتطوير العملية التعليمية وتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس والبحث العلمي، وذلك لتنمية الموارد البشرية وتشجيع الاكتشافات والابتكارات العلمية والتقنية الرائدة لدفع عجلة المملكة للتحول نحو الاقتصاد المبني على المعرفة (الموسى، ٢٠١٢)، ويمكن تحديد اهم الأدوار التي قامت بها الجامعات السعودية للتحول إلى اقتصاد المعرفة في:

- التوعية والتدريب.
- حفز الابتكار.

- الشراكة مع الصناعة والتوجه للبحث المنتج للتقنية والحلول العملية لمشاكل التنمية.
- الاحتضان والمساعدة في نقل التقنية للسوق وحماية حقوق المبتكرين.
- الإسهام في قياس وتقويم الأداء الحكومي في هذا المجال.
- تقديم الحلول لمعوقات التحول لمجتمع المعرفة.
- التركيز على الميزة النسبية وتحقيق اختراقات حقيقية (الزهراني، ٢٠١٣).

ويلاحظ أن من أبرز مبادرات ومشاريع وزارة التعليم العالي مشروع آفاق التعليم الجامعي، والمؤتمر والمعرض الدولي للتعليم العالي، والتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، والمكتبة الرقمية السعودية (وزارة التعليم- وزارة التعليم العالي)، بينما تعد تجربة جامعة الملك سعود من ابرز الخطط الرائدة في الجامعات السعودية نحو دعم التحول إلى اقتصاد المعرفة والتي تمثلت في إنشاء منظومة صناعة المعرفة، وتحسين مخرجات البحث، وإنشاء مراكز التميز ومنها: الطاقة المستدامة، والسكري، والتقنيات المتقدمة، وأمن المعلومات، والتقنية الحيوية، وإنشاء شركة وادي الرياض، وبالمثل قامت جامعة الملك عبدالعزيز في جدة بتأسيس شركة وادي جدة وهي شركة مملوكة للجامعة، حيث ركزت الشركة على الاستثمارات القائمة على المعرفة، ومن الأمثلة أيضا جامعة الملك فهد للبترول والمعادن التي أنشئت مؤخراً شركة الظهران تكنو فالي DTV)) بوجود مجموعة من رجال الأعمال في مدينة الظهران (Gallarotti, 2013: 12)

كما كانت لجامعة أم القرى تجربة متميزة بدأت مع استحداث وكالة الأعمال والإبداع المعرفي والتي ضمت معهد البحوث والدراسات الاستشارية وإدارة الكراسي العلمية وبيوت الخبرة، ومركز الابتكارات للأعمال وحاضنات الأعمال

والريادة، وإدارة الاستثمار، كما استحدثت برنامج استقطاب المتميزين والمبدعين وبرنامج تبني العلماء الحائزين على جائزة الملك فيصل العالمية ولجنة استقطاب المتميزين من أعضاء هيئة التدريس وغيرها من البرامج (وكالة الأعمال والإبداع المعرفي- جامعة أم القرى).

رابعاً: خصائص الأستاذ الجامعي في ضوء اقتصاد المعرفة:

أكدت العديد من الدراسات أن المعلومات تزداد سنويا بمعدل ١٣٪، للتضاعف هذه المعلومات كل سبع سنوات، وأن هذه النسبة سترتفع إلي حوالي ٤٠٪ سنوياً (الشخيبي، ٢٠٠٣: ٩)، لذا يتطلب الانتقال إلى الاقتصاد المبني على المعرفة تطور المجتمع المحلي بتحقيق مستويات عالية من المعرفة والكفاءة والمهارة التكنولوجية والحاسوبية، مما يؤدي إلى تغير في دور المعلم والمتعلّم (الهاشمي والعزاوي، 2007).

ويبرز دور النظام التربوي في اقتصاد المعرفة بتركيبته العامة والنظام التعليمي بصفته الخاصة في إكساب الطلبة المهارات التفكيرية العليا التي تمكنهم من فهم المعلومات وتحليلها والاستنباط منها وإعادة ترتيبها وتطويرها لتكون معرفة قابلة للمنافسة والتسويق، وذلك يتطلب إعادة النظر في بنية التعليم ونظامه، وأدوار كوادرها، وتفاعلاته مع المواقف التعليمية وبيئات التعلم، بالإضافة إلى وعي المجتمع بأهمية التحول إلى اقتصاد المعرفة، ووعي صانعي القرار وواضعي السياسات اللازمة لتبني عملية التحول، فعملية تطوير التعليم تتطلب إعداد الكفاءات البشرية لتناسب عصر ثورة المعلومات والاتصالات (عمار، ٢٠٠٠).

وبما أن الأستاذ الجامعي هو قلب العملية التربوية فإن التحدي الأكبر هو إيجاد الأستاذ القادر على إدارة عملية التعليم والتعلم المستندة إلى مرتكزات الاقتصاد المعرفي، وهذا يتطلب أن يمتلك الأستاذ المهارات والقدرات اللازمة

للنهوض بهذه المهمة، فالأستاذ الجامعي يعد الركيزة الأساسية للعملية التعليمية في الجامعات، حيث يتطلب منه القيام بأهم أدوارها المتمثلة في مجالات: (التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع)، فقد حدد المهتمين في هذا المجال أدوار جديدة للأستاذ الجامعي فرضها التحول إلى مجتمع قائم على اقتصاد المعرفة منها: "دوره كوسيط بين الطلاب ومصادر المعرفة، دوره في تحسين مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان، دوره كمقوم لأداء الطلاب، دور في خدمة البيئة والمجتمع المحلي، دور في التمكن من استخدام التقنية المعلومات وتيسير عملية التعليم، دور كمرشد في التفكير الإبداعي، دوره في بث روح النقد والإبداع، دور كمرشد تربوي" (عبد السميع، ٢٠٠٤) (السنبل، ٢٠٠٤).

الدراسات السابقة:

فيما يلي تعرض الباحثة بعض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية وفقاً لتسلسلها الزمني على النحو الآتي:

دراسة (Bonal & Rambla, 2003) وهدفت إلى التعرف على دور المعلم في تكوين مجتمع تربوي في ضوء اقتصاد المعرفة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلم ومعلمة، واستخدمت الدراسة المقابلات وبطاقة ملاحظة كأدوات للدراسة، وتوصلت النتائج إلى أن وجود مقاومة من المعلمين نحو التغيير والاندماج في اقتصاد المعرفة، نتيجة لغموض مفاهيم اقتصاد المعرفة لديهم، كما أظهرت النتائج ضعف دور الجهات العليا في توضيح دور المعلم في التوجه القائم على اقتصاد المعرفة، وأظهرت أراء عينة الدراسة أن أعداد الطلبة الكبير في الفصول الدراسية يعد أهم العقبات نحو قيام المعلم بدوره.

دراسة (حيدر، ٢٠٠٤) وهدفت إلى استخلاص الأدوار الجديدة التي يفرضها مجتمع المعرفة على مؤسسات التعليم في الوطن العربي بمستوييها (العام والجامعي)،

واستخدمت الدراسة منهج البحث التحليلي والذي حدد من خلاله خصائص مجتمع المعرفة في ست نقاط رئيسية تتمثل في الآتي: المعرفة التخصصية، ومجتمعات التعلم، والعمل في فريق، والاستقصاء، والتعلم المستمر، وتقنيات الاتصال والمعلومات، والعولمة، ووضحت الدراسة أن التعليم يشكل أهم العوامل المؤثرة في بناء مجتمع المعرفة، كما حددت الدراسة أوجه القصور الحالية في مؤسسات التعليم في الوطن العربي لمواكبة مجتمع المعرفة، ثم استخلصت الأدوار الجديدة لمؤسسات التعليم في الوطن العربي لإعداد المتعلمين لمجتمع المعرفة، وأخيرًا توصلت الدراسة إلى أدوار مقترحة لمؤسسات التعليم في الوطن العربي من أهمها: التحول إلى مراكز إشعاع معرفية في المجتمع المحيط بها، وتقديم معرفة تخصصية عالية المستوى تساعد المتعلم على الالتحاق بمهنة أو وظيفة معينه، وتقديم برامج أكاديمية تخصصية بصورة مكثفة تتصف بالمرونة تلبي احتياجات العاملين في الميدان من المنتسبين للمهن المختلفة لتطوير أدائهم بصفة دورية لمواكبة التقدم المعرفي، والتحول إلى مجتمعات تعلم يشترك جميع المنتسبين إليها في تكوين رؤية ورسالة وأهداف مشتركة يسعون جميعا لبلوغها، كما يلتزمون بالعمل الجماعي والعمل في فريق والتجريب بهدف التحسين المستمر، التأكيد على أهمية البحث العلمي والتعلم الذاتي، والتركيز على نواتج التعليم.

دراسة (Yim-Teo,2004) وهدفت إلى بيان دور اقتصاد المعرفة في إعادة هيكلة مناهج التعليم الصناعي وأنماط التدريس المستخدمة من وجهة نظر المعلمين والخبراء التربويين في سنغافورة، واستخدمت الدراسة الملاحظة والمقابلة كأدوات لجمع البيانات، ووزعت بطاقة ملاحظة على عينة الدراسة المكونة من (٨٠) معلماً ومعلمة، وأجرت مقابلات عينة مكونة من (22) من الخبراء التربويين، وأظهرت النتائج وجود قناعات لدى المعلمين بضرورة الانتقال من الأساليب القائمة على

الفصل ما بين التعليم النظري والتدريب العملي إلى أساليب جديدة قائمة على إكساب الطالب المهارات الاجتماعية، والصناعية، والمنهجية.

دراسة (Tiongco , 2004)وهدفت إلى تحديد كفايات العاملين في التعليم العالي المتعلقة باقتصاد المعرفة في جامعة كولومبيا في الفلبين، وقد استقصت أداة الدراسة آراء العاملين في الأعمال ذات العلاقة باقتصاد المعرفة، وأراء القادة التربويين في دولة الفلبين، وأخذت هذه الدراسة دولة الفلبين كعينة للدراسة، وتوصلت النتائج إلى أن هناك ضعفاً في التخطيط في مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات التي تعتمد على اقتصاد المعرفة في تطوير هذه الأعمال، وأن مؤسسات التعليم العالي تشعر بالقلق على مستقبل هذه الأعمال نتيجة ضعف التنسيق بينها وبين مؤسسات اقتصاد المعرفة، كما أن هناك زيادة في عدد المؤسسات التي تعتمد اقتصاد المعرفة، وأن معظم العاملين الذين يعملون في هذه المؤسسات هم من خريجي مؤسسات التعليم العالي.

دراسة (الحكمي، ٢٠٠٤) وهدفت إلى إعداد معيار للكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي، ومعرفة أكثر الكفاءات المهنية تفضيلاً لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب بجامعة أم القرى فرع الطائف كما هدفت إلى الكشف عن المتغيرات التي يمكن أن يكون لها تأثير في الأحكام الصادرة من الطلاب على الكفاءة المهنية المتطلبة لمعلمهم، وبلغت عينة الدراسة من (٢١٠) طالب، ومن أهم نتائج الدراسة: تمحورت الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي حول ست كفاءات رئيسية هي (الشخصية، والإعداد للمحاضرة وتنفيذها، والعلاقات الإنسانية، والأنشطة والتقويم، والتمكن العلمي والنمو المهني، وأساليب الحفز والتعزيز).

دراسة (السورطي، ٢٠٠٥) وهدفت إلى تحليل العلاقة بين اقتصاد المعرفة والتعليم العالي في الوطن العربي من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين: ما تأثير اقتصاد المعرفة على التعليم العالي؟، وهل يمكن للتعليم العالي في الوطن العربي مواكبة اقتصاد المعرفة؟، وأظهرت نتائج الدراسة أن للاقتصاد المعرفي مظاهر تأثير على التعليم العالي يتمثل أهمها في الآتي: إقامة علاقة شراكة بين مؤسسات التعليم العالي من جهة وأماكن العمل من جهة أخرى، جعل الجامعات مراكز للبحث العلمي وإنتاج المعرفة، سعي الجامعات لتزويد الطلاب بالمهارات الجديدة والمتغيرة التي يتطلبها اقتصاد المعرفة، تبني الجامعات للتعلم مدى الحياة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الجامعات العربية بشكل عام غير قادرة بأوضاعها الحالية على مواكبة تحديات ومتطلبات اقتصاد المعرفة، لأنها كثيرا ما تعتمد على استهلاك معرفة قديمة معظمها مستورد، بدلاً من إنتاج معرفة جديدة وفعالة، ولا تقيم علاقات قوية مع أماكن العمل والإنتاج، ولا تعطي أولوية للبحث العلمي، ولم تحرز تقدمًا كبيرًا في مجال تكنولوجيا المعلومات، وتستخدم غالبًا طرق تدريس تقليدية، وتواجه صعوبات بشأن استقلاليتها، وتضع قيوداً على سياسة القبول مما يقلل عدد الطلاب الملتحقين بها.

دراسة (La Rue,2005) وهدفت إلى وضع تصورات عن التعلم الجديد، وعمال المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، حيث بحثت الدراسة الاتجاهات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية، التي بنيت عليها التقنيات التربوية كقاعدة للاقتصاد والمعرفة، والاتجاهات نحو التطوير المستمر لكفايات عمال المعرفة، واستخدمت الدراسة أسلوب المقابلة المعمقة، مع اختصاصي تطوير التعليم في (١٢) منظمة من الجامعات والمؤسسات والشركات الحديثة، المرتبطة مع شبكات التكنولوجيا، وخلصت الدراسة إلى بناء نموذج تعلم مربوط مع الشبكات الإلكترونية، ومبني على استخدام أشكال جديدة من التعاون، ضمن مؤسسات

التعليم العالي والمؤسسات الحديثة، كما أشارت النتائج إلى فاعلية التنسيق بين المؤسسات التربوية والاقتصادية، في حال اعتمادها على اقتصاد المعرفة.

دراسة (عيدروس، ٢٠٠٧) وهدفت إلى تحديد المستويات المعيارية للتعليم العالي في ضوء المستجدات العصرية لمواجهة نظام اقتصادي تربوي عالمي جديد من خلال التعرف على المستويات المعيارية للتعليم العالي حول العالم، وكيف يتم الارتقاء بالقيمة الاقتصادية للتعليم العالي، ووضع تصور مستقبلي لمواجهة نظام اقتصادي تربوي جديد، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة: أننا لكي نرتفع بعمليات التجديد والتطوير، فإننا في حاجة إلى إحداث تغيير ثقافي واعٍ على مستوى المؤسسات التعليمية معلمين وطلاباً وإدارة ومشرفين؛ كما أننا بحاجة إلى إحداث تغير ثقافي لدى أولياء أمور الطلاب والرأي العام في المجتمع، ومن أهم التوصيات التي توصلت إليها الدراسة ضرورة التنسيق بين وزارة التعليم العالي ووزارة التخطيط للوصول إلى اعتماد آلية مشتركة تكفل تغطية كامل متطلبات التنمية في المستقبل بإجراء الدراسات والبحوث اللازمة.

دراسة **(Zboon & et al,2009)** وهدفت لمعرفة مبررات التحول نحو اقتصاد المعرفة، من وجهة نظر خبراء التعليم في الأردن، حيث تم تصميم استبانة تكونت من (١٢٠) فقرة، تم توزيعها على (٩٠) فرداً، من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الأردنية، وكبار مسؤولي وزارة التربية والتعليم الأردنية، وأشارت النتائج أن لأسباب السياسية كانت المبرر الأهم في التحول نحو اقتصاد المعرفة، تلاها الأسباب الاقتصادية في المرتبة الثانية، ثم الأسباب الثقافية، وأخيراً الأسباب الاجتماعية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق لصالح حملة الشهادات العلمية العليا؛ الماجستير والدكتوراه، مقارنة بالبكالوريوس، في تقبل الانتقال وضرورة التحول نحو اقتصاد المعرفة في التعليم.

دراسة (برهوم، ٢٠١٠) وهدفت إلى بناء برنامج تدريبي لرفع كفاءة معلمي الإدارة المعلوماتية في ظل اقتصاد المعرفة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٠) من معلمي الإدارة المعلوماتية في الأردن، وبهدف جمع المعلومات استخدمت الدراسة استبانة، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن كفايات معلمي الإدارة المعلوماتية التي يتطلبها مشروع اقتصاد المعرفة هي (٨٣) كفاية موزعة على مجالات الدراسة، حيث بلغ عدد الكفايات التي تمثل احتياجات تدريبية لمعلمي الإدارة المعلوماتية (١٤) كفاية من أصل (٨٣) كفاية ومنها الكفاية الشخصية، والكفاية التعليمية والتدريسية، وكفاية أخلاقيات المعلم والتعليم، والكفاية التكنولوجية، وكفاية التنمية المهنية المستدامة، وبلغت فعالية البرنامج التدريبي المقترح من وجهة نظر ذوي درجة عالية من الفعالية.

دراسة (الحربي، ٢٠١١) وهدفت إلى بناء برنامج تدريبي يستند إلى فلسفة اقتصاد المعرفة، وتحديد فاعليته في تطوير مهارات التدريس والاتجاهات المهنية، لدى معلمي التعليم الصناعي في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من **(50)** معلماً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، بحيث تعرضت التجريبية لبرنامج تدريبي لمدة شهر، وباستخدام بطاقة الملاحظة، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية، في أداء معلمي التعليم الصناعي لمهارات التدريس، في ضوء فلسفة اقتصاد المعرفة، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وباستخدام مقياس الاتجاهات، أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة في الاتجاهات المهنية، نحو البرنامج التدريبي القائم على اقتصاد المعرفة، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية أيضا.

دراسة (العريضي، ٢٠١٢) وهدفت إلى الكشف عن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم الإسلامية العالمية لاستراتيجيات التدريس المبنية على اقتصاد المعرفة، وطبقت الدراسة على (١٢٠) فرداً، وأظهرت النتائج أن درجة

استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس المبنية على اقتصاد المعرفة في جامعة العلوم الإسلامية في مجالي طرق التدريس والكفاية المهنية لعضو هيئة التدريس جاءت مرتفعة، في حين جاء مجال تقييم الطلبة بدرجة اقل، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لبعض المتغيرات الشخصية لعينة الدراسة.

دراسة (الصائغ، ٢٠١٣) وهدفت إلى التعرف على دور اقتصاد المعرفة في تطوير الجامعات السعودية ومعيقات تفعيله من وجهة نظر رؤساء الأقسام، وطبقت الدراسة على (٩٩) رئيس قسم في الجامعات السعودية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن دور اقتصاد المعرفة في تطوير الجامعات السعودية كان مرتفعاً، كما أظهرت نتائج الدارسة وجود فروق كبيرة بين رؤساء الأقسام في تحديد معيقات تفعيل دور اقتصاد المعرفة في تطوير الجامعات السعودية، وعدم وجود فروق إحصائية بين تقديرات عينة الدارسة لدور اقتصاد المعرفة في تطوير الجامعات ومعيقات تفعيله وفقاً لمتغيرات الدارسة الثلاثة: مكان عمل رئيس القسم، وجنسه، وخبرته.

دراسة (توفيق، ٢٠١٣) وهدفت إلى تقديم رؤية مستقبلية لتطوير البحث العلمي في الجامعات في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، وذلك من خلال طرح بعض الخيارات المستقبلية أو السيناريوهات الممكنة أو المحتملة أو المرغوبة لتخطيط هذا النوع من التعليم واستشراف مستقبله بحيث تأخذ في اعتبارها واقع البحث العلمي بالجامعات المصرية، واستخدمت الدراسة منهجية استشراف مستقبل البحث العلمي في الجامعات المصرية من خلال استخدام أسلوب السيناريوهات المستقبلية بتكنيك ميشيل جوديه (Michel Godet) وتوصل البحث إلى العديد من النتائج والتي من أهمها طرح السيناريو المستهدف بمراحله الأربعة لتطوير البحث العلمي بالجامعات المصرية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة.

دراسة (Salem,2014) وهدفت إلى التعرف على دور الجامعات في بناء اقتصاد قائم على المعرفة في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث التحليل والنقد للدور الهام الذي تلعبه الجامعات في بناء اقتصاد قائم على المعرفة من خلال الابتكار والتسويق والبحوث، ونقل التكنولوجيا، وسياسات التنمية الاقتصادية، والتعرف على دور الجامعات في بناء اقتصاد قائم على المعرفة في، وتؤكد نتائج الدراسة على أهمية الجامعات السعودية ككيان مساهم بدرجة كبيرة في تحقيق أهداف النمو الاقتصاد والتنمية المستدامة.

دراسة (الرومي، ٢٠١٤) وهدفت إلى التعرف على أدوار معلمي المرحلة الثانوية في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة، والوقوف على المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدتهم على القيام بأدوارهم الجديدة، وقد وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٨) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج حول أدوار المعلم في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة من أبرزها: (المحافظة على الهوية الإسلامية، ومساعدة الطالب على الإبداع، ودمج التقنية الحديثة ووسائل الاتصال وشبكات الإنترنت في التعليم)، وأوصت الدراسة بإلزامية حضور المعلم لحد أدنى من البرامج التدريبية خلال مدة زمنية معينة.

دراسة (الطويسي، ٢٠١٤) وهدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي التربية المهنية لكفايات اقتصاد المعرفة كما يراها المشرفون التربويون في الأردن، وتشكلت عينة الدراسة من (62) مشرفاً ومشرفة، وكشفت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي التربية المهنية للمهارات ذات الصلة بكفايات اقتصاد المعرفة من وجهة نظر المشرفين جاءت متوسطة، ومن أهم توصيات الدراسة اهتمام برامج التنمية المهنية المستدامة لمعلمي التربية المهنية في الأردن بمجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

دراسة (القحطاني وآخرون، ٢٠١٥) وهدفت إلى وضع ضوابط و معاير الجودة في إنتاج المقررات الإلكترونية للمساهمة في بناء مجتمع المعرفة، حيث اقتراح الباحثون قائمة بالمعايير الخاصة بضبط المقررات الإلكترونية التي يتم نشرها على البوابة الإلكترونية بجامعة نجران، وبعد تحكيمها قام الباحثون بمراجعة وفحص عدد من المقررات (٦٠) مقرراً من المقررات التي تم نشرها على بوابة جامعة نجران الإلكترونية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٤ /١٤٣٣هـ، في ضوء المعايير المقترحة، وقد أظهرت نتائج التحليل عدم توافر أغلب المعايير في جميع المقررات التي تم فحصها، مما يؤكد على أهمية تصميم المقررات الإلكترونية في ضوء عدد من المعايير تضمن جودة تلك المقررات.

دراسة (الشمري، ٢٠١٥) وهدفت للكشف عن إسهام الإدارة الجامعية في تعزيز المهارات التقنية للنشر الإلكتروني ومستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس منها بجامعة الجوف، وطبقت الدراسة على (٢٤٣) عضواً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: تمكن عينتها من مهارات متعددة أبرزها: (إتقان تشغيل الحاسب الآلي وملحقاته، والبحث في قواعد المعلومات والمكتبات على الشبكة، وتبادل المعلومات والأبحاث العلمية مع الآخرين إلكترونياً، والقدرة على استخدام وسائط الكرتونية لتخزين المواد العلمية واسترجاعها)، بينما انخفض مستوى مهاراتهم في: (استخدام البرامج الإحصائية المساندة، وامل شراكة في مؤتمرات الفيديو والمؤتمرات الصوتية العلمية، والإلمام بالمصطلحات التقنية وتطبيقها)، كما أظهرت النتائج مساهمة الإدارة الجامعية في تعزيز المهارات التقنية للنشر الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال توفير قواعد المعلومات للبحث والنشر الإلكتروني، وإتاحة رموز الاستخدام للدخول على قواعد البيانات الإلكترونية، وتذليل عقبات النشر الإلكتروني، وتشجيع التوجه للنشر في المجلات العلمية ذات معامل التأثير العالي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة تضح الأمور الآتية:

- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في جوانب عديدة منها بناء الخلفية النظرية للدراسة، ومنهجية الدراسة وتحليل البيانات، وتحديد مجالات الاستبانة والأسس اللازمة لها.

- اختلفت الدراسة الحالية التي تناولت معايير أداء الأستاذ الجامعي في ضوء اقتصاد المعرفة، مع كلاً من دراسة (القحطاني، وآخرون، ٢٠١٥)، ودراسة (الشمري، ٢٠١٥)، ودراسة (توفيق، ٢٠١٣)، ودراسة (العريضي، ٢٠١٢)، ودراسة (الحربي، ٢٠١٢)، ودراسة **(Yim-Teo,2004)**، ودراسة (برهوم، ٢٠١٠) والتي تناولت الأدوار المطلوبة في ضوء اقتصاد المعرفة لأطراف أخرى تمثلت في (مهارات النشر الالكترونية، والمقرارات الالكترونية، وتطوير البحث العلمي، واستراتيجيات وأنماط التدريس، وبرامج التدريب، ومهارات النشر الالكتروني وهيكلة المناهج).

- تتشابه الدراسة الحالية في تحديد بعض معايير أداء الأستاذ الجامعي ومؤشراتها المقترحة مع كلاً من دراسة (الرومي، ٢٠١٤)، ودراسة (الطويسي، ٢٠١٤)، ودراسة (الحكمي، ٢٠٠٤)، والتي تناولت الكفاءات المهنية للاستاذ الجامعي، والأدوار والممارسات المتجددة للمعلم في ضوء اقتصاد المعرفة.

- اختلفت عينة الدراسة في الدراسات السابقة عن عينة الدراسة الحالية والتي تحددت بخبراء المعرفة في الجامعات السعودية.

- اختلفت الدراسة الحالية عن ما تقدم من دراسات في موضوعها والذي يتعلق بمعايير أداء الأستاذ الجامعي في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة والذي لم تتطرق إليه الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الميداني وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها، فهو منهج يهتم بتحديد الوضع الحالي للمشكلة ومن ثم العمل على وصفها وتحليلها وتفسيرها وربطها بالظواهر الأخرى.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع القائمين على قيادة البرامج الداعمة للتحول إلى اقتصاد المعرفة بكلٍ من جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة أم القرى، واختيرت عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (٦٠) خبيراً، ووزعت عليهم أداة الدراسة، واسترجع منها (٤٨) استبانة، ويبين الجدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الشخصية:

(١) توزيع أفراد الدراسة حسب خصائصها

المتغيرات	فئات المتغيرات	العدد	النسبة المئوية
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مساعد	18	37.5
	أستاذ مشارك	18	37.5
	أستاذ	12	25.0
		48	100.0

سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	٦	١٢,٥
	من ١٠ إلى ٢٠ سنة	١٨	37.5
	أكثر من ٢٠ سنة	24	50.0
		48	100.0
مدة المشاركة في قيادة البرامج الداعمة للمعرفة	أقل من سنتين	9	18.8
	من سنتين إلى اربع سنوات	12	25.0
	أكثر من ٤ سنوات	27	56.3
		48	100.0
الجامعة	الملك سعود	18	37.5
	الملك عبد العزيز	12	25.0
	أم القرى	18	37.5
		48	100.0

أداة الدراسة:

تم تطوير استبانة لجمع البيانات من أفراد العينة بحيث اشتملت على ثلاثة أجزاء رئيسة:

- **الجـزء الأول:** ويتـضمن المعلومـات التعريفيـة لأفـراد العينـة حـول خصائـصهم الديموغرافية.
- **الجزء الثاني:** فتضمن (٣١) مؤشر يمثل معيار الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي والمتعلقة بـ (مؤشـرات كفـاءة التـدريس، مؤشـرات كفـاءة البحـث العلمـي، مؤشـرات كفـاءة خدمـة المجتمـع) في ضـوء الاسـتراتيجية الوطنيـة للتحـول إلى

اقتصاد المعرفة، حيث تقيس أهمية مؤشرات المعيار لدى أفراد عينة الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي.

- **الجزء الثالث:** تضمن (٢٨) مؤشر يمثل معيار المهارات الذاتية للأستاذ الجامعي والمتعلقة بـ (مهارة تكنولوجيا المعلومات، مهارة الإبداع والابتكار) في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة، حيث تقيس أهمية مؤشرات المعيار لدى أفراد عينة الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي.

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين ومن الأكاديميين والمختصين الإداريين بحيث يتم أخذ تعديلاتهم ومقترحاتهم حول فقرات الأداة وتعديل الاستبانة بناء عليها بحيث تتضمن تحقيق الصدق الظاهري للاستبانة.

ثبات أداة الدراسة:

قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية عشوائية تكونت من (١٢) فرداً، وتم حساب ثبات فقرات الاستبانة عن طريق معامل ألفا، وتبين أن معامل الثبات مرتفع كما هو موضح بجدول رقم (٢):

جدول رقم (٢) معاملات ثبات أداة الدراسة

مقياس أداة الدراسة	عدد الفقرات	معامل الثبات
	٥٩	.988

وتشير بيانات الجدول السابق إلى أن معامل الثبات الكلي لفقرات أداة الدراسة بلغ (٠,٩٨٨) وهي نسبة مقبولة لأغراض الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

اعتمدت الباحثة على الأساليب الإحصائية التالية للإجابة عن الأسئلة وتحليل البيانات:

- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل محور ولكل بعد ولكل فقرة من فقرات مقياس الدراسة.
- وللإجابة على السؤال الثالث تم استخدام اختبار (كروسكال – والاس) لتحديد الفروق الإحصائية لإجابات أفراد عينة الدراسة، حيث تعذر توافر شروط تطبيق الطرق المعلمية (اختبار تحليل التباين) لمعالجتها، نظراً لعدم تحقق افتراض السواء أو التجانس في التباين، كما هو موضح في (الملحق).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

درج المقياس المستخدم في الدراسة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، واستناداً عليه سيتم التعامل في تفسير البيانات على النحو الآتي: اعتماداً على المعيار: (٥- ١) ÷ ٥ = ٠,٨، وبناءً على ذلك فإن حدود الاستجابة (مرتفعة جداً) = الدرجة المقابلة لهذه الاستجابة – ٠,٨، (٥ - ٠,٨ = ٤,٢)، أي أن قيمة المتوسط الحسابي للفقرات أكبر من (٤,٢) ستكون ذات أهمية عالية جداً، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي أكبر من (٣,٤) ستكون ذات أهمية عالية، بينما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي أكبر من (٢,٦) ستكون ذات أهمية متوسطة، وإذا كانت قيمة المتوسط الحسابي أكبر من (١,٨) ستكون ذات أهمية منخفضة، وإذا كانت قيمة المتوسط الحسابي أكبر من (١) ستكون ذات أهمية منخفضة جداً.

- نتائج السؤال الأول:

١. ما معيار الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي والمتعلقة بـ (مؤشرات كفاءة التدريس، مؤشرات كفاءة البحث العلمي، مؤشرات كفاءة خدمة المجتمع) في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة من وجهة نظر خبراء المعرفة بالجامعات السعودية؟

لتحديد معيار الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر عينة الدراسة احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تنازلياً لمؤشرات المعيار من خلال جدول (٣) كالآتي:

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشرات معيار الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي

<table dir="rtl">
<tr><th colspan="2">معيار الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي</th><th>التكرار</th><th>المتوسط الحسابي</th><th>الانحراف المعياري</th><th>التقديرات</th></tr>
<tr><td rowspan="2">مؤشرات كفاءة التدريس</td><td>٥. يغرس في الطلاب أهمية التعلم الذاتي</td><td>48</td><td>4.25</td><td>.668</td><td>عالية جداً</td></tr>
<tr><td>١. يعد الخطط الفصلية في ضوء مستجدات العصر</td><td>48</td><td>4.18</td><td>.891</td><td>عالية</td></tr>
</table>

معيار الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي		التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقديرات
	١٠. يوجه الطلاب نحو مصادر المعلومات الإلكترونية في مجال تخصه	48	4.12	.788	عالية
	٣. يمارس دور الموجه للمعرفة من خلال الأنشطة التعليمية	48	4.12	.866	عالية
	١٣. يراعي الفروق الفردية التكنولوجية والمعرفية بين الطلاب	48	4.00	.714	عالية
	٦. يكلف الطلاب بواجبات تعتمد على محركات البحث العلمية	48	4.00	.875	عالية

التقديرات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التكرار	معيار الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي	
عالية	1.01	4.00	48	٢. يساعد الطلاب على امتلاك مفاتيح المعرفة	
عالية	.755	3.93	48	٧. يطور المقرارات التعليمية باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	
عالية	.788	3.87	48	٨. يعزز الحوار والمناقشة مع الطلاب عبر وسائل التواصل التكنولوجي	

التقديرات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التكرار	معيار الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي	
عالية	.866	3.87	48	١٦. يضع خطط علاجية في ضوء نتائج عملية التقييم	
عالية	.891	3.81	48	١١. يساعد الطلاب على التفكير الناقد والتفكير الإبداعي	
عالية	.891	3.81	48	١٢. مسؤول عن تطوير مستوى أداء الطلاب المعرفي	
عالية	.891	3.81	48	١٥. يشارك الطلاب في عملية تقييم تعلمهم وتقدمهم فيه	

التقديرات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التكرار	معيار الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي	
عالية	.978	3.75	48	٤. يدرب الطلاب على العمل الجماعي	
عالية	564	3.75	48	١٤. يستخدم الاختبارات الإلكترونية في تقييم الطلاب	
عالية	1.00	3.62	48	٩. يستخدم برمجيات تحفز رغبة الطلاب للاكتشاف المعرفي	
عالية	.866	4.12	48	الكلي للبعد	

التقديرات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التكرار	معيار الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي	
عالية جداً	.689	4.31	48	١٩. متمكن من البحث في قواعد المعلومات والمكتبات على شبكة الإنترنت	مؤشرات كفاءة البحث العلمي
عالية	.936	4.12	48	٢٣. مطلع على المستجدات الإلكترونية في مجال البحث العلمي	
عالية	.618	4.00	48	١٨. يستخدم البرامج الإحصائية المساندة للنشر الإلكتروني	
عالية	.605	3.87	48	٢٢. يمتلك مهارات العمل ضمن فرق علمية في مجال البحث	

معيار الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي		التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقديرات
	١٧. ملم بالمصطلحات التقنية للنشر الإلكتروني وتطبيقاته	48	3.81	.816	عالية
	٢١. يتبادل المعلومات والأبحاث العلمية إلكترونياً مع الآخرين	48	3.81	.641	عالية
	٢٠. يشارك في المؤتمرات الإلكترونية (المرئية والمسموعة)	48	3.68	.689	عالية
	الكلي للبعد	48	4.18	.891	عالية

معيار الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي		التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقديرات
مؤشرات كفاءة خدمة المجتمع	٢٦. يبادر ويشارك في تقديم المقترحات والحلول لمشكلات المجتمع	48	4.12	.703	عالية
	٣٠. يشارك في المؤتمرات والندوات والمحاضرات العامة	48	4.06	.755	عالية
	٣١. يقدم الاستشارات التي يحتاجها المجتمع في مجال تخصصه	48	4.00	.945	عالية
	٢٨. يهتم بدراسة احتياجات المجتمع والبحث عن سبل تلبيتها	48	4.00	.945	عالية

التقديرات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التكرار	معيار الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي	
عالية	.875	4.00	48	٢٧. يساهم في إحداث التغيرات الإيجابية في المجتمع	
عالية	.866	3.87	48	٢٤. موجه لعملية الاتصال والتواصل مع المجتمع	
عالية	.959	3.81	48	٢٥. يمتلك القدرة على التواصل مع وسائل الإعلام	
عالية	1.00	3.62	48	٢٩. يتفاعل مع الآخرين ويتبادل الآراء عبر الحوارات الثقافية الإلكتروني	
عالية	.976	4.06	48	الكلي للبعد	

من خلال الجدول السابق يتبين أن معيار الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تحددت بالمرتبة الأولى في مؤشرات كفاءة البحث العلمي بمتوسط حسابي (٤,١٨) وانحراف معياري (٠.891) وهو يعكس درجة أهمية عالية، واحتلت مؤشرات كفاءة التدريس المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,١٢) وبانحراف معياري (٠,٨٦٦) وهو يعكس درجة أهمية عالية، واحتلت مؤشرات كفاءة خدمة المجتمع المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٠٦) وبانحراف معياري (٠,٩٧٦) وهو يعكس أيضاً درجة أهمية عالية.

- **نتائج السؤال الثاني:**

٢. ما معيار المهارات الذاتية للأستاذ الجامعي والمتعلقة بـ (مؤشرات مهارة تكنولوجيا المعلومات، مؤشرات مهارة الإبداع والابتكار) في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة من وجهة نظر خبراء المعرفة بالجامعات السعودية؟

لتحديد أهمية معيار المهارات الذاتية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر عينة الدراسة احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تنازلياً لمؤشرات المعيار من خلال جدول (٤) كالآتي:

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشرات معيار المهارات الذاتية للأستاذ الجامعي

معيار المهارات الذاتية للأستاذ الجامعي		التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقديرات
مؤشرات كفاءة التدريس	٣. يستخدم تطبيقات الحاسب المتعددة في مجال تخصصه	48	4.31	.589	عالية جداً
	٨. يوظف وسائل التقنية الحديثة في تطوير مهاراته الذاتية	48	4.25	.668	عالية
	١٣. متمكن من استخدام وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة	48	4.25	.837	عالية
	١. يتقن استخدام الحاسب الألي وملحقاته	48	4.18	.641	عالية
	٩. يستخدم وسائل التقنية الحديثة في تنمية قدراته المهنية	48	4.18	1.02	عالية
	٢. متمكن من استخدام برامج النشر المكتبي في إخراج صفحات علمية	48	4.06	.908	عالية
	٤. متمكن من البحث في قواعد المعلومات والمكتبات على شبكة الإنترنت	48	4.06	.755	عالية

التقديرات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التكرار	معيار المهارات الذاتية للأستاذ الجامعي	
عالية	.908	4.06	48	٧. يساهم في توليد وتطوير ونشر المعرفة بالوسائل التقنية الحديثة	
عالية	.945	4.00	48	٥. يستخدم التكنولوجيا في جمع المعلومات ونقلها	
عالية	.835	3.93	48	١٠. يستخدم الأساليب الكمية في عملية اتخاذ القرارات	
عالية	.866	3.87	48	١٢. يستخدم عناصر الإنترنت والبريد الإلكتروني للتواصل	
عالية	.936	3.87	48	١٥. يعتبر اختلاف وجهات النظر مع الآخرين فرصة للإثراء المعلوماتي	
عالية	.334	3.87	48	١٤. يتفاعل ويتبادل المعارف مع الآخرين عبر الحوار الثقافي الإلكتروني	
عالية	.936	3.87	48	٦. يتقن استخدام وسائط التخزين الإلكترونية لحفظ المعلومات واسترجاعها	
عالية	.936	3.87	48	١١. متمكن من تعديل وتحديث المعلومات إلكترونياً	

معيار المهارات الذاتية للأستاذ الجامعي		التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقديرات
	الكلي للبعد	48	٤.١٨	.891	عالية
مؤشرات كفاءة البحث العلمي	٢١. يلغي الحدود المكانية والزمانية بهدف تبادل المعرفة	48	4.43	.615	عالية جداً
	٢٦. متميز في تقديم المحاضرات والأوراق العلمية وورش العمل	48	4.31	.776	عالية جداً
	٢٤. يثمن أهمية الابتكارات وبراءات الاختراع	48	4.25	.910	عالية جداً
	١٩. مشجع للأعمال الابتكارية	48	4.18	.733	عالية
	٢٧. مساهم في العملية التطويرية في مجال تخصصه	48	4.18	.891	عالية
	٢٢. منتج للمعرفة وليس متلقي لها فقط	48	4.18	.816	عالية
	٢٠. يؤمن بأن المعرفة اقتصاد كثرة وليس اقتصاد ندرة	48	4.18	1.14	عالية
	١٨. معزز للمساهمات الفكرية المبدعة	48	4.12	.866	عالية

التقديرات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التكرار	معيار المهارات الذاتية للأستاذ الجامعي	
عالية	.714	4.00	48	٢٨. عضو فعال في الهيئات والمنظمات محلياً ودولياً في مجال تخصصه	
عالية	.798	4.00	48	١٧. باحث ومحلل علمي مبتكر	
عالية	.798	4.00	48	١٦. خبير ومستشار مبدع	
عالية	.394	3.81	48	٢٥. متابع للمستجدات ومواكب للتطورات	
عالية	.668	3.75	48	٢٣. ناقد إيجابي للتوجهات المعاصرة	
عالية جداً	.866	٤,٣٧	48	الكلي للبعد	

من خلال الجدول السابق يتبين أن معيار المهارات الذاتية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تحددت بالمرتبة الأولى في مؤشرات مهارة الإبداع والابتكار بمتوسط حسابي (٤,٣٧) وانحراف معياري (**866.**٠) وهو يعكس درجة أهمية عالية جداً، بينما احتلت مؤشرات تكنولوجيا المعلومات المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,١٨) وبانحراف معياري (٠,٨٩١) وهو يعكس درجة أهمية عالية.

- نتائج السؤال الثالث:

٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة أهمية معايير أداء الأستاذ الجامعي في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة من وجهة نظر خبراء المعرفة في الجامعات السعودية تعزى لمتغير (الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة، مدة المشاركة في قيادة البرامج الداعمة للمعرفة، والجامعة)؟

لتحديد وجود فروق ذات دالة إحصائية لدرجة أهمية معايير أداء الأستاذ الجامعي لدى أفراد عينة الدراسة تم استخدام اختبار كروسكال – والاس كما يوضحه جدول (٥) كالآتي:

جدول (٥) اختبار دلالة الفروق الإحصائية لمعايير أداء الأستاذ الجامعي

معيار الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي

مصادر التباين	التكرار	متوسط الرتب	درجة الحرية	كروسكال- والاس	مستوى الدلالة
الرتبة الأكاديمية					
أستاذ	12	35.00	2	12.100	0.002
أستاذ مشارك	18	19.00			
أستاذ مساعد	18	23.00			
سنوات الخبرة					
أقل من ١٠ سنوات	6	20.87	2	0.943	0.836
من ١٠ إلى ٢٠ سنة	18	26.88			
أكثر من ٢٠ سنة	24	29.13			
مدة المشاركة في قيادة البرامج الداعمة للمعرفة					
أقل من سنتين	9	25.50	2	0.747	0.688
من ٢ إلى ٤ سنوات	12	26.75			
أكثر من ٤ سنوات	27	23.17			
الجامعة					
جامعة الملك سعود	18	29.50	2	4.001	0.088
جامعة الملك عبد العزيز	12	24.13			
جامعة أم القرى	18	21.75			

مستوى الدلالة	كروسكال- والاس	درجة الحرية	متوسط الرتب	التكرار	مصادر التباين
معيار المهارات الذاتية للأستاذ الجامعي					
مستوى الدلالة	كروسكال- والاس	درجة الحرية	متوسط الرتب	التكرار	مصادر التباين
الرتبة الأكاديمية					
0.072	5.250	2	24.00	12	أستاذ
			21.42	18	أستاذ مشارك
			27.92	18	أستاذ مساعد
سنوات الخبرة					
0.316	2.303	2	25.87	6	أقل من ١٠ سنوات
			26.38	18	من ١٠ إلى ٢٠ سنة
			22.63	24	أكثر من ٢٠ سنة
مدة المشاركة في قيادة البرامج الداعمة للمعرفة					
0.315	1.012	2	20.33	9	أقل من سنتين
			28.25	12	من ٢ إلى ٤ سنوات
			24.22	27	أكثر من ٤ سنوات
الجامعة					
0.375	1.961	2	29.00	18	جامعة الملك سعود
			25.63	12	جامعة الملك عبد العزيز
			19.25	18	جامعة أم القرى

يتضح من الجدول السابق أن استجابات أفراد العينة لمعيار الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي من خلال قيمة اختبار كروسكال- والاس لمتغير الرتبة الأكاديمية (١٢,١٠٠) بدرجة حرية (٢) وقيمة مستوى دلالة (٠,٠٠٢) أي أصغر من

قيمة مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وبالتالي يتبين وجود فروق في استجابات أفراد العينة حسب الرتب الأكاديمية الثلاثة لصالح رتبة أستاذ، بينما بلغت قيمة اختبار كروسكال- والاس لمتغير سنوات الخبرة (٠,٩٤٣) بدرجة حرية (٢) وقيمة مستوى دلالة (٠,٨٣٦) أي أكبر من قيمة مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وبالتالي يتبين عدم وجود فروق في استجابات أفراد العينة مع اختلاف سنوات الخبرة، في حين بلغت قيمة اختبار كروسكال- والاس لمتغير مدة المشاركة في قيادة البرامج الداعمة للمعرفة (٠,٧٤٧) بدرجة حرية (٢) وقيمة مستوى دلالة (٠,٦٨٨) أي أكبر من قيمة مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وبالتالي يتبين عدم وجود فروق في استجابات أفراد العينة مع اختلاف مدة المشاركة في قيادة البرامج الداعمة للمعرفة، وأخيراً بلغت قيمة اختبار كروسكال- والاس لمتغير الجامعة (٤,٠٠١) بدرجة حرية (٢) وقيمة مستوى دلالة الاختبار هي (٠,٠٨٨) أي أكبر من قيمة مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وبالتالي يتبين عدم وجود فروق في استجابات أفراد العينة في الجامعات الثلاثة.

وتشير استجابات أفراد العينة لمعيار المهارات الذاتية للأستاذ الجامعي من خلال قيمة اختبار كروسكال- والاس لمتغير الرتبة الأكاديمية (٢,٣٠٣) بدرجة حرية (٢) وقيمة مستوى دلالة (٠,٣١٦) أي أكبر من قيمة مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وبالتالي يتبين عدم وجود فروق في استجابات أفراد العينة حسب الرتب الأكاديمية الثلاثة، في حين بلغت قيمة اختبار كروسكال- والاس لمتغير سنوات الخبرة (١,٠١٢) بدرجة حرية (٢) وقيمة مستوى دلالة (٠,٣١٥) أي أكبر من قيمة مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وبالتالي يتبين عدم وجود فروق في استجابات أفراد العينة مع اختلاف سنوات الخبرة، بينما بلغت قيمة اختبار كروسكال- والاس لمتغير مدة المشاركة في قيادة البرامج الداعمة للمعرفة (١,٩٦١) بدرجة حرية (٢) وقيمة مستوى دلالة (٠,٣٧٥) أي أكبر من قيمة مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وبالتالي يتبين عدم وجود فروق في استجابات أفراد العينة مع اختلاف مدة المشاركة في قيادة

البرامج الداعمة للمعرفة، وأخيراً بلغت قيمة اختبار كروسكال- والاس لمتغير الجامعة هي (5.250) بدرجة حرية (٢) وقيمة مستوى دلالة الاختبار هي (٠,٠٧٢) أي أكبر من قيمة مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وبالتالي يتبين عدم وجود فروق في استجابات أفراد العينة مع اختلاف الجامعات الثلاثة.

ثانياً- تحليل النتائج ومناقشتها:

أشارت نتائج السؤال الأول الخاصة بتحديد معيار الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة من وجهة نظر خبراء المعرفة في الجامعات السعودية إلى تفاوت الأهمية لمؤشرات المعيار بين درجة عالية وعالية جداً من الأهمية للمعيار بشكل عام، وقد توصلت نتائج التحليل إلى أهمية مؤشرات كفاءة البحث العلمي في المرتبة الأولى، واحتل المؤشر الخاص بـ(تمكن الأستاذ الجامعي من البحث في قواعد المعلومات والمكتبات على شبكة الإنترنت) الأهمية الأعلى في هذا البعد، في حين احتل مؤشر (مشاركة الأستاذ الجامعي للمؤتمرات الإلكترونية "المرئية والمسموعة") الدرجة الأقل من الأهمية، وتوصلت النتائج إلى أن مؤشرات كفاءة التدريس جاءت في المرتبة الثانية من الأهمية، وحصل المؤشر الخاص بـ(غرس الأستاذ الجامعي لأهمية التعلم الذاتي في طلابه) الأهمية الأعلى في هذا البعد، واحتل مؤشر (استخدام الأستاذ الجامعي للبرمجيات المحفزة لرغبة الطلاب في الاكتشاف المعرفي) الدرجة الأقل من الأهمية، وأخيراً حصلت مؤشرات كفاءة خدمة المجتمع على المرتبة الثالثة من الأهمية، واحتل مؤشر (مبادرة الأستاذ الجامعي ومشاركته في تقديم المقترحات والحلول لمشكلات المجتمع) الأهمية الأعلى في هذا البعد، بينما احتل مؤشر (تفاعله مع الآخرين وتبادل الآراء عبر الحوارات الثقافية الإلكتروني) الدرجة الأقل من الأهمية، وتؤكد النتائج السابقة لهذا السؤال دراسة (الطويسي، ٢٠١٤) التي

توصلت نتائجها إلى أهم الكفايات المهنية للمعلمين في ضوء اقتصاد المعرفة، ودراسة (العريضي، ٢٠١٢) من خلال نتائجها المتعلقة بأهمية استراتيجيات التدريس المبنية على اقتصاد المعرفة، كما تتشابه مع نتائج دراسة (توفيق، ٢٠١٣) في جانب تطوير البحث العلمي في الجامعات في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، كما أكدت كلاً من دراسة (الحربي، ٢٠١١)، ودراسة (برهوم، ٢٠١٠) في هذا الجانب على أهمية التدريب لتنمية الكفاءات المهنية للمعلمين في ضوء اقتصاد المعرفة.

وهنا يمكن التنويه إلى أن الحاجة أصبحت ماسة اليوم مع استراتيجية المملكة للتحول إلى مجتمع قائم على المعرفة إلى أستاذ جامعي يمتاز بالكفاءات المهنية من طرق تدريس حديثة، وبحث علمي متميز، وخدمة مجتمعية تفاعلية بما يتلاءم مع متطلبات عصر التوجه نحو بناء مجتمع المعرفة، فالجامعات إحدى مؤسسات الدولة التي يقع على عاتقها دور هام في استراتيجية تحول المملكة إلى مجتمع قائم على اقتصاد المعرفة، فهي المسؤولة عن إعداد وتأهيل جيل قادر على استخدام أسلوب التفكير العلمي، ولديه المهارة في الحصول على المعرفة وتوظيفها وتوليد معرفة جديدة، جيل قادر على الإبداع والابتكار لمواكبة التغيرات السريعة التي يشهدها العالم.

في حين أشارت نتائج السؤال الثاني الخاصة بتحديد معيار المهارات الذاتية للأستاذ الجامعي في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة من وجهة نظر خبراء المعرفة في الجامعات السعودية إلى تفاوت الأهمية لمؤشرات المعيار بين درجة عالية وعالية جداً من الأهمية للمعيار بشكل عام، وقد توصلت نتائج التحليل إلى أهمية مهارة الإبداع والابتكار في المرتبة الأولى، واحتلت المؤشرات الخاصة بـ(إلغاء الأستاذ الجامعي للحدود المكانية والزمانية بهدف تبادل المعرفة، وتميزه في تقديم المحاضرات والأوراق العلمية وورش العمل، وتثمينه لأهمية الابتكارات

وبراءات الاختراع) الأهمية الأعلى في هذا البعد ، بينما احتل مؤشر (النقد الإيجابي للتوجهات المعاصرة) الدرجة الأقل من الأهمية في هذا البعد ، وأخيراً جاءت مؤشرات مهارة تكنولوجيا المعلومات في المرتبة الثانية من الأهمية ، واحتلت مؤشرات (استخدام الأستاذ الجامعي لتطبيقات الحاسب المتعددة في مجال تخصصه ، وتوظيفه لوسائل التقنية الحديثة في تطوير مهاراته الذاتية ، وتمكنه من استخدام وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة) الأهمية الأعلى في هذا البعد ، بينما احتل مؤشر (تمكنه من تعديل وتحديث المعلومات إلكترونياً) الدرجة الأقل من الأهمية ، وتتفق هذه النتائج إجمالاً مع نتائج عدد من الدراسات السابقة كدراسة (الشمري، ٢٠١٥)، ودراسة (الرومي، ٢٠١٤) التي أشارت نتائجها إلى أهم المهارات التي ينبغي توافرها في المعلمين ليكونوا قادرين على القيام بأدوارهم الجديدة ، المعززة لتنمية المهارات التقنية والمهارات الإبداعية في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة.

إن تحول المملكة لمجتمع قائم على اقتصاد المعرفة وفق الاستراتيجية الوطنية بشكل عام؛ ودور الجامعات السعودية من ذلك التوجه بشكل خاص، يتطلب موارد بشرية مؤهلة ذات مستوى عالٍ من التعليم وإعادة التدريب وفق المستجدات التكنولوجية ، والتركيز على التعليم الذاتي المستمر والتواصل والإبداع واتخاذ القرارات وحل المشكلات، ولاسيما في موارد الجامعات البشرية ، حيث تُعد المسؤولة عن الرأس المال الفكري في المجتمع والعمل على المحافظة عليه وتطويره.

وقد أظهرت نتائج السؤال الثالث والمتعلق بتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية لدرجة أهمية معايير أداء الأستاذ الجامعي في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة من وجهة نظر عينة الدراسة ، عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد العينة مع اختلاف متغيراتهم الشخصية (الرتبة الأكاديمية ، سنوات الخبرة ، مدة المشاركة في قيادة البرامج الداعمة للمعرفة ،

والجامعة)، باستثناء متغير الرتبة الأكاديمية نحو معيار الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح رتبة (أستاذ)، وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى تشابه البيئة المحيطة بأفراد عينة الدراسة، حيث تتشابه التحديات المعاصرة وانعكاساتها على الأدوار المطلوبة لمواجهتها؛ الأمر الذي جعل من الفروق غير دلالة إحصائياً، في حين تعزو الباحثة وجود الفروق لصالح رتبة (أستاذ) يعود إلى وضوح الصورة المطلوبة لتطوير كفاءات الأستاذ الجامعي المهنية لدى أفراد العينة في ضوء خبراتهم المهنية والأكاديمية.

التوصيات والمقترحات:

- مع الإشارة إلى استراتيجية المملكة للتحول إلى مجتمع قائم على اقتصاد المعرفة، يتطلب ذلك عقد دورات تدريبية من منطلق تطوير الأستاذ الجامعي مهنياً وذاتياً للمساهمة في تحقيق الاستراتيجيات الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة.
- إجراء المزيد من الدراسات الخاصة بوضع تصور متكامل للأدوار المتوقعة من الأستاذ الجامعي في ظل الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة من خلال تحديد معايير أداءه وتقويمه.
- تدريب الأستاذ الجامعي بهدف إثراء الجوانب التطبيقية والمعرفية المتجددة لعملية التدريس في ضوء التوجه نحو اقتصاد المعرفة.
- توجيه الأستاذ الجامعي نحو كفاءة البحث العلمي في ظل التحول لمجتمع المعرفة القائم على اقتصاد المعرفة من خلال وضع معايير واضحة.

- مراجعة الجامعات السعودية لمعايير أداء الأستاذ الجامعي في قضايا خدمة المجتمع لتكون أكثر ارتباطاً بمتطلبات التحول إلى مجتمع قائم على اقتصاد المعرفة.
- ضرورة توفير بنية تحتية متكاملة تدعم تطوير مهارات الأستاذ الجامعي التكنولوجية في ظل التحول إلى اقتصاد المعرفة.
- التركيز على تنمية مهارات الأستاذ الجامعي الإبداعية والابتكارية وتعليمها لطلابهم.
- تصميم نظام الحوافز والمكافآت، في ظل إطار استرشادي داعم لتطوير الكفاءات المهنية والمهارات الذاتية المطلوبة لأداء الأستاذ الجامعي في مجتمع قائم على اقتصاد المعرفة.

المراجــع

- الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى مجتمع المعرفة، وزارة الاقتصاد والتخطيط، المملكة العربية السعودية، (١٤٣٥)، تم استرجاعه في ٢٠١٥/١١/١ على الرابط: https: //www.saudi.gov.sa/wps/portal
- بركات، زياد، (٢٠٠٩)، "استراتيجيات التنمية البشرية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والبحوث، مج (٢)، ع (٢)، ص ص ٢٤٣- ٣. 29
- برهوم، إبراهيم، (٢٠١٠)، "بناء برنامج تدريبي لرفع كفاءة معلمي الإدارة المعلوماتية في ظل مشروع اقتصاد المعرفة في الأردن"، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- البطارسة، منيرة، (2005)، "بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات اقتصاد المعرفة للتنمية المهنية لمعلمات الاقتصاد المنزلي في الأردن"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- تقرير مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، " التحول إلى مجتمع المعرفة في المملكة العربية السعودية"، وزارة الاقتصاد والتخطيط، مركز مدار للأبحاث والتطوير، (٢٠١٤)،.
- توفيق، ابراهيم الدسوقي، (٢٠١٣)، "تطوير البحث العلمي في الجامعات الصرية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة- رؤية مستقبلية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم أصول التربية، جامعة القاهرة.

- الجاسر، محمد، (٢٠١٤)، "٣ برامج ومنظومة مؤشرات لتحول المملكة إلى مجتمع المعرفة"، وزارة الاقتصاد والتخطيط، تم استرجاعه في ٢٠١٥/١١/١ على الرابط: https: //www.saudi.gov.sa/wps/portal
- جودة، عبد الوهاب، (٢٠١١)، " سياق الإبداع العلمي و بناء مجتمع المعرفة: دراسة ميدانية لتصورات الاكاديميين العرب بجامعة السلطان قابوس"، مجلة حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، مج (٣١)، ع (٣٣٥).
- الحربي، مشعل، (٢٠١١)، "بناء برنامج تدريبي يستند إلى فلسفة اقتصاد المعرفة وتحديد فاعليته في تطوير مهارات التدريس والاتجاهات المهنية، لدى معلمي التعليم الصناعي"، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- الحكمي، إبراهيم الحسن، (٢٠٠٤)، "الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات"، ع (٩٠)، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض.
- حيدر، حسين عبد اللطيف، (٢٠٠٤)، "الإدارة الجديدة لمؤسسات التعليم في الوطن العربي في ظل مجتمع المعرفة"، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية، مج (١٩)، ع (٢١)، ص ص ١- ٤٠.
- الخثيلة، هند ماجد، (٢٠٠٠)، "المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية"، مج (١٢)، ع (٢)، ص ص ١٠٧- ١٢٣.
- خصاونة، غادة، (2009)، "أثر برنامج تعليمي قائم على اقتصاد المعرفة باستخدام بعض أساليب التدريس على المستوى المهاري والتعليم الإبداعي في الجمباز"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- الرومـي، أحمـد، (٢٠١٤)، "أدوار معلمـي المرحلـة الثانويـة في ضـوء الاقتـصاد القـائم علـى المعرفـة مـن وجهـة نظـر المعلمـين"، ع (١٣١)، مجلـة رسـالة الخلـيج العربي، الرياض.

- الزبيدي، صباح، (٢٠٠٧)، "دور الجامعة والأستاذ الجامعي في تذليل المعوقات التـي تواجـه البحث العلمي والتكنولوجي وسبل التطوير"، ورقة علمية مقدمة في المؤتمر الرابع تحت شعار أفاق البحث العلمي والتطوير التكنولـوجي في الـوطن العربي، المؤسسة العربية للعلوم والتكنولوجيا بالتعاون مع وزارة التعليم العـالي في سوريا .

- الزغيبي، عبد العزيز، (٢٠١٤)، "تطورات متلاحقة حققتها المملكة في التحـول لمجتمـع المعرفـة"، صـحيفة اليـوم، ٢٩ سـبتمبر، ع (١٥٠٨١)، تم اسـترجاعه في ٢٠١٥/١١/١ على الرابط: http: //www.alyaum.com/article/4017561

- الزهراني، رشيد، (٢٠١٣)، "دور الجامعات السعوديةً في تعزيـز اقتصاد المعرفـة: جامعة الملك سعود- حاله دراسية"، ندوة الاقتصاد القـائم علـى المعرفـة، جامعـة القصيم، ٢٤ ديسمبر.

- الـسنبل، عبـد العزيـز عبـد الله، (٢٠٠٤)، "رؤي وتـصورات حـول بـرامج إعـداد المعلمـين في الـوطن العربـي، المـؤتمر العلمـي التربـوي" نحـو إعـداد أفـضل لمعلـم المـستقبل"، كليـة التربيـة، جامعـة الـسلطان قـابوس، المجلـد الثالـث، ص٥٣- ٥٨.

- السورطي، يزيـد عيسى. (٢٠٠٥)، "اقتصاد المعرفـة والتعليم العـالي في الـوطن العربـي"، مجلـة دراسـات، الجامعـة الأردنيـة، مـج (٣٢)، ع (١)، ص ص ١٧١- ١٧٨.

- السوطري، حسن، (2008)، "أثر استخدام بعض أسالب التدريس الحديثة في توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية القائمة على اقتصاد المعرفة"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الشمري، غربي، (٢٠١٥)، "إسهام الإدارة الجامعية في تنمية المهارات التقنية للنشر الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف: دراسة ميدانية"، ع (137)، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض، ص ص ١٥- ٣٢.
- الشيخ، عمر، (2001)، سلسلة الدراسات التقويمية لبرنامج لتطوير التربوي، تقويم برنامج المناهج والكتب المدرسية، وزارة التربية والتعليم، الأردن، عمان.
- الصائغ، نجاة. (٢٠١٣)، "دور اقتصاد المعرفة في تطوير الجامعات السعودية ومعيقات تفعيله من وجهة نظر رؤساء الأقسام"، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، عمان، مج (٢)، ع (٩)، ص ص ٨٤١ – ٨٦٠.
- الطويسي، عيسى أحمد، (٢٠١٤)، " درجة ممارسة معلمي التربية المهنية لكفايات اقتصاد المعرفة من وجهة نظر المشرفين التربويين في الأردن"، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج (١٠)، ع (١)، ص ص ٣٧- ٥٤.
- عبد السميع، مصطفي محمد، (٢٠٠٤)، "المعلم وتكنولوجيا التعليم والتعلم – محاولة للتحالف"، المؤتمر العلمي التربوي نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مج (٣).
- العريضي، منيرة، (٢٠١٢)، "درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم الإسلامية العالمية لاستراتيجيات التدريس المبنية على اقتصاد المعرفة"، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، مج (39)، ع (٢)، ص ص ٤٦٨- ٤٨٦.

- العشماوي، محمد عبد الفتاح، (٢٠٠٦)، "قياس وتقييم أداء مراكز المعلومات (مدخل تحليلي)"، ندوة قياس الأداء المؤسسي والفردي والإنتاجية في مراكز المعلومات، الإسكندرية، ٢٧- ٣١ أغسطس.
- عمار، حامد، (2000)، **"**مواجهة العولمة في التعليم والثقافة"، ط١، مكتبة الدار العربية للكتاب: القاهرة.
- عيدروس، عزيزة، (٢٠٠٧)، "التعليم العالي والمستويات المعيارية في ظل التحولات الاقتصادية المعاصرة واقتصاد المعرفة دراسة تحليلية "، الجلة التربوية، الكويت، مج (٢٢)، ع (٨٥).
- الفنتوخ، عبدالقادر، (٢٠١٣)، "مؤسسات التعليم العالي ودورها في اقتصاد المعرفة"، ندوة الاقتصاد القائم على المعرفة، جامعة القصيم، ٢٤ دىسمبر.
- القحطاني، منى وآخرون، (٢٠١٥)، "ضوابط و معايير الجودة في إنتاج المقررات الإلكترونية للمساهمة في بناء مجتمع المعرفة دراسة تحليلية جامعة نجران"، ع (136)، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض، ص ص ٨٦- ١٠٢.
- قريبي، ناصر الدين وعطية، سفيان، (٢٠١٥)، "منظومة التعليم في الجزائر ومساهمتها في بناء اقتصاد المعرفة، مجلة الباحث، الجزائر، ع (١٥)، ص ص ٧٩- ٨٩.
- كنعان، أحمد علي، (٢٠٠٥)، "تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة: مقياس مقترح لتقويم الأداء التدريسي وتطويره في كلية التربية بجامعة دمشق"، المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر لتطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، جامعة عين شمس، القاهرة، ص ص٢٦٤ — ٢٣٦.

- مجلس التعليم العالي، اللائحة المنظمة لشؤون منسوبي الجامعات السعوديين من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم الصادرة بقرار مجلس التعليم العالي رقم (١٤١٧/٦/٤هـ) المتخذ في الجلسة (السادسة)، المنعقدة بتاريخ ١٤١٧/٨/٢٦، ٦٦/٨/٤٤٤١هـ، الموافق عليه بالأمر السامي البرقي رقم (٧/ب/١٢٤٥٧)، وتاريخ ١٤١٨/٨/٢٢هـ.
- الموسى، موضي، (٢٠١٢)، "المملكة العربية السعودية: التحول نحو اقتصاد المعرفة"، ورقة عمل غير منشورة، وزارة التعليم العالي.
- الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي ,فائزة، (٢٠٠٧)، "المنهج واقتصاد المعرفة"، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط، تم استرجاعه في ٢٠١٥/١١/١ على الرابط: http: //www.mep.gov.sa/
- وكالة الإبداع المعرفي – جامعة أم القرى، تم استرجاعه في ٢٠١٥/١١/١ على الرابط: http: //uqu.edu.sa/bi
- وكالة الأنباء السعودية (واس)، "تقرير / المملكة تنتقل لمصاف الدول الآسيوية ذات اقتصاد المعرفة"، الرياض ٥ محرم ١٤٣٦، ٢٩ أكتوبر ٢٠١٤. http: //www.spa.gov.sa/details.php?id=1289250

- Bonal, Xavier & Ramba, marigto , (2003), "Captured by the Totally edagogised Society: Teacher and Teaching in the Knowledge Economy" , Globalization, Societies and Education, Vol. 11, No. 2, pp 169-184.
- Dimmock, Clive; Goh, Jonathan, (2011), "Transformative pedagogy, leadership and school organization for the twenty-first-century knowledge-based economy: the case of Singapore". School Leadership & Management, Vol. 31, No. 3, pp. 215-234.

- Foray, D. and Lunduall, B, (1996), "The Knowledge- Based Economy: From the Economize of Knowledge to the Learning" , in Employment and growth in the Knowledge Based Economy, Paris: OECD.
- Gallarotti, Giulio, (2013), "Smart Development: Saudi Arabia's Quest For Knowledge Economy", unpublished study, Wesleyan University, USA**.**
- http: //www.dr-saud-a.com/vb/showthread.php?76513
- La Rue, Bruce, (2005), "Toward view of working, living, and learning in the knowledge economy: Implications of the new learning imperative for higher education", distributed organizations, and knowledge workers, The Fielding institute.
- Nelson, Moira, (2010),"The adjustment of national education systems to a knowledge-based economy: a new approach", Comparative Education ,Vol. 46, No. 4, pp. 463-486.
- Salem, Mohamed Imam, (2014), "The Role Of Universities In Building A Knowledge-Based Economy In Saudi Arabia", International Business & Economics Research Journal – September/October , Vol 13, No 5, pp 1047- 1056.
- Tiongco, Celerino, (2004), " Meeting the educated manpower needs of knowledge-based businesses: strategic implications for higher education in the Philippines". Columbia University, Includes bibliographical references, pp 390-399.
- Watson, R. Nathaniel, (1990) "The Attitudes of Lecturers in Jamaican Teachers' College toward the Use of [ ] Educational Media and the Newer Technology in Schools". Dissertation Abstracts International, Vol. 51, no. 5, 1583A.
- World Bank, (2002). The Knowledge Assessment Methodology and Scorecards, Available at: www.worldbank.org
- Yim-Teo, T, (2004), "Reforming Curriculum for a knowledge Economy: the Case of Technical Education in

Singapore" , Paper presented to the NCIIA 8th Annual meeting Titled: Education that Works, pp: 137-144.

- Zboon, Mohammad; Al-Ahmad, Suliman; and Al-Zboon, Saleem, (2009), "Rationales of a shift towards knowledge economy in Jordan from the viewpoint of educational experts and relationship with some variables", College Student Journal, Vol.43, No. 2, pp. 571 -591.

أثر برنامج المجتمعات التعلمية المهنية plc في الارتقاء بالمستويات التحصيلية لطالبات الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات في التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة

فتحية بنت محمد عبد الله العجلان

وحدة البرنامج الوطني لتطوير المدارس بمنطقة مكة المكرمة

(مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام)

ملخص الدراسة:

عنوان الدراسة: أثر برنامج المجتمعات التعليمية المهنية plc في الارتقاء بالمستويات التحصيلية لطالبات الصف الخامس الابتدائي في التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة (من بيت خبرة عالمي أمريكي Solution Tree**)**.

موضوع الدراسة: سعت الدراسة إلى بيان أثر تطبيق تجربة المجتمعات التعلمية المهنية PLc من بيت خبرة عالمي Solution Tree على رفع المستوى التحصيلي للطالبات في مادة الرياضيات بالصف الخامس الابتدائي ولتحقيق الهدف حاولت الباحثة التأكد من تحقق الأسئلة الأربعة الحاسمة في التعلم لبرنامج المجتمعات التعلمية المهنية:

س١: ماذا نريد من جميع الطلاب أن يتعلموا؟

س ٢: كيف لنا أن نعرف إذا تعلم الطلاب ذلك؟

س٣: كيف ستكون ردة فعلنا عندما لا يتعلم الطلاب؟

س٤: كيف ستكون استجابتنا عندما يتقن الطلاب التعلم؟

سؤال الدراسة:

ما أثر المجتمعات التعليمية المهنية PLCفي الارتقاء بالمستويات التحصيلية لطالبات الصف الخامس الابتدائي؟

هدف الدراسة: دراسة أثر تطبيق المجتمعات التعليمية المهنية PLCفي الارتقاء بالمستويات التحصيلية لطالبات الصف الخامس الابتدائي.

منهج الدراسة: تبنت الدراسة المنهج التجريبي ذي المجموعة الواحدة بتصميم قبلي و بعدي (التقييمات المشتركة).

مباحث الدراسة: احتوت الدراسة على مبحثين: الأول: الإطار النظري تحدث عن دور المعلم في العملية التعليمية، ومفهوم المجتمعات التعليمية المهنية PLC. والمبحث الثاني تضمن الدراسة الميدانية.

نتائج الدراسة: ونتيجة تطبيق تجربة المجتمعات التعلمية المهنية في ب٩٢ توصلنا إلى الارتقاء بالمستويات التحصيلية لطالبات الصف الخامس من (٥١٪) إتقان للعلوم و المعارف و المهارات إلى (٩٤٪) نجاح نوعي.

توصيات الدراسة: تعميم تجربة المجتمعات التعلمية المهنية على جميع مدارس تطوير ومدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

المقدمة:

يرتكز تنفيذ البرنامج الوطني لتطوير المدارس على تفعيل مفهوم مجتمعات التعلم المهنية، إذ أظهرت الدراسات التربوية الحديثة أهمية المجتمعات التعلمية المهنية في إيجاد بيئة العمل الداعمة و أثرها على الرضى الوظيفي للمعلمين و القيادات المدرسية ،وعلى تشجيعهم بتجريب ممارسات جديد ة في الفصول الدراسية وغيرها ، كما بينت الدراسات الأثر الإيجابي لمجتمعات التعلم على تحسين نوعية فرص التعلم المقدمة للطلاب، وأظهرت أن مجتمعات التعلم المهنية هي أفضل الوسائل و أهمها في تحسين كفاءة الأداء المدرسي، وزيادة فاعليته، فعندما تقوم مجموعة من المعلمين ـ وليس أفراداً ـ بتنفيذ أنشطة التعليم و التعلم والتخطيط و التقييم، فإن النمو المهني لأفراد المجموعة الناجم عن التفكير الجمعي وتشارك الخبرات العملية يكون موجهاً نحو الغايات المشتركة في تحسين تعلم الطلاب، وتطوير الشعور بالمسؤولية الجماعية عن تحقيق ذلك.

قال هيثر كليفتون هناك الكثير من المدارس يعتقدون أنهم يطبقون المجتمعات التعلمية المهنية ويشعرون بسعادة لعقد الاجتماعات ولكن ما يقوم به المعلمون من أعمال في هذه الاجتماعات لا يؤثر على تحصيل الطلاب، وبالتالي فإنه لا يمكن أن يوصف كأعمال المجتمعات التعلمية المهنية (كليفتون، هيثر وأخرون، ٢٠١١)

إذا أردت أن تغير وتحسن مناخ ومخرجات التعليم لكلا من: الطلاب والمعلمين يوجد ملامح في ثقافة المدرسة يجب أن تتغير، وإذا لم تتغير، فإن ما تبذلونه من جهود حسنة النية ستُهزم (Seymore Sarason,1996)

يجب على المعلمين، فردياً وجماعياً، أن يتبنوا الموقف الذي يقول بأن العمل المنفرد غير مقبول، يجادل

: مايكل فولان ويقول

: بأن على المعلمين أن يدعموا ويشجعوا تطور أحد شكلي

١٠. مجتمعات تعلمية مهنية كبيرة داخل المدارس

(Michael Fullan, 2007) ٢. المدارس تتعلم من بعضها البعض ومع بعضها البعض.

كما يجب على المديرين، فردياً وجماعياً، أن يتبنوا الموقف الذي يقول بأن استقلال المدرسة الذاتي ليس في مصلحة التعلم، وأن يعانقوا الفكرة القائلة بأن:

تعلم المدارس المقصود لأفضل الممارسات من بعضها البعض ومع بعضها البعض أساسي من أجل تطوير أعظم وأكبر على مستوى النظام التعليمي. ((Michael Fullan, 2007

وما تميزت به الدراسة الحالية، اعتماد المنهج التجريبي و التركيز على المفاهيم الثلاث الأساسية لمجتمع التعلم المهني: التركيز على التعلم، ثقافة التعاون، و التركيز على النتائج، كذلك أن الوقت في المدرسة ثمين، و من المنطق تحديد الاستراتيجيات التعليمية التي لديها إمكانات أعظم وتسهم في تحسين تعلم الطالب فنركز اهتمامنا على تنفيذها.

نحن نعلم بأنه يمكن للطلاب تحقيق مستويات أعلى عندما نقوم بـ...

- ❖ تحديد هدفنا بضمان أن جميع الطلاب يتعلمون... بدلا من أن جميع الطلاب يتم تدريسهم.
- ❖ العمل معا بشكل تعاوني وليس بشكل منعزل.

- ❖ مراقبة تعلم كل الطلاب في الوقت المناسب، بصورة مستمرة متكررة.
- ❖ إنشاء التدخلات المنتظمة التي تعطي الطلاب وقتا إضافياً والدعم للتعلم.
- ❖ بناء عملية التحسين المستمر في ممارسات الفريق الروتينية.
- ❖ إنشاء التوجه نحو التركيز على النتائج من خلال جمع واستخدام البيانات لتحقيق الإنجاز وتحسين ممارستنا، لترسيخ الأهداف الذكية. وتوجيه حوار الفريق

مشكلة الدراسة:

تظهر مشكلة الدراسة من خلال ما يقوم به المعلمون من ممارسات فردية بشكل منعزل، كذلك التركيز على أن جميع الطلاب يتم تدريسهم بغض النظر عن المامهم الجيد بالمعرفة و اتقانهم للمهارات، و اغفال دور التدخلات المنظمة التي تعطي للطلاب وقتاً و دعماً إضافيين، و بالتالي يكون المخرج جيل لا يمتلك المهارات الحياتية ولا يستطيع مواجهة الواقع و تحديات المستقبل، لذلك كان لابد من وجود حل يتطلب تحسين المدارس إلى إنشاء ثقافة التعاون، فبدون مهارة التعاون والعلاقات لا يمكن أن تتعلم وتستمر بالتعلم بالقدر الذي تحتاجه لتعرف وتتحسن، ومن هنا تبرز أهمية المجتمعات التعلمية المهنية، السبب في أن مجتمعات التعلم المهنية تزيد من تعلم الطلاب في أنها تنتج تدريس جيد أكثر من خلال المزيد من المعلمين ببساطة، تُحسن مجتمعات التعلم المهنية التدريس، مما يُحسن نتائج الطلاب، وخاصة بالنسبة للطلاب الأقل تميزاً، لذلك تم تطبيق التجربة في الابتدائية (٩٢) مع الفريق التعاوني التآزري (معلمات الرياضيات للصف الخامس الابتدائي) كمحاولة لتغيير الواقع، وكان اختيار العينة من طالبات الصف الخامس مقصوداً من قبل الباحثة، لأنها المرحلة الأصعب في الصفوف العُليا من المرحلة الابتدائية، ولأن تدني المستوى

التحصيلي للطالبات في مادة الرياضيات بالصف الخامس شيء ملاحظ من قبل معلمي ومشرفي الرياضيات و مديري المدارس، فالفصول الدراسية، المدارس وأنظمة المدرسة قادرة ويمكنها أن تتحسن، العوامل التي تساند التحسن ليست غريبة، غير عادية، أو باهظة الثمن أو بعيدة عن متناول المدارس العادية.

أ- هداف الدراسة"

الهدف الرئيسي:

دراسة أثر تطبيق المجتمعات التعليمية المهنية PLC في الارتقاء بالمستويات التحصيلية لطالبات الصف الخامس الابتدائي.

الأهداف الفرعية:

١. إبراز دور المعلم في العملية التعليمة.

٢. توضيح مفهوم المجتمعات التعلمية المهنية plc.

٣. دراسة أثر تطبيق المجتمعات التعلمية المهنية plc في إجادة طالبات الصف الخامس للعمليات الحسابية الأربعة في مادة الرياضيات باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، والسبورة التفاعلية البديلة.

٤. دراسة أثر تطبيق المجتمعات التعلمية المهنية plc في قراءة طالبات الصف الخامس للأعداد ضمن البلايين والكسور العشرية، وكتابتها، في مادة الرياضيات باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، والسبورة التفاعلية البديلة؟

٥. دراسة أثر تطبيق المجتمعات التعلمية المهنية plc في حل طالبات الصف الخامس مسائل رياضية باتباع الخطوات الأربع، في مادة الرياضيات باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، والسبورة التفاعلية البديلة

السؤال الرئيس:

ما أثر المجتمعات التعليمية المهنية PLC في الارتقاء بالمستويات التحصيلية لطالبات الصف الخامس الابتدائي؟

الأسئلة الفرعية:

١. ما دور المعلم في العملية التعليمية؟

٢. ما مفهوم المجتمعات التعلمية المهنية plc؟

٣. ما أثر تطبيق المجتمعات التعلمية المهنية plc في إجادة طالبات الصف الخامس للعمليات الحسابية الأربعة في مادة الرياضيات باستخدام استراتيجيات التعلم النشط والسبورة التفاعلية البديلة؟

٤. ما أثر تطبيق المجتمعات التعلمية المهنية plc في قراءة طالبات الصف الخامس للأعداد ضمن البلايين والكسور العشرية، وكتابتها، في مادة الرياضيات باستخدام استراتيجيات التعلم النشط والسبورة التفاعلية البديلة؟

٥. ما أثر تطبيق المجتمعات التعلمية المهنية plc في حل طالبات الصف الخامس مسائل رياضية باتباع الخطوات الأربع، في مادة الرياضيات باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، والسبورة التفاعلية البديلة؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في الفائدة العملية المتوقعة في المجال التعليمي و التربوي خاصة الاستفادة المرجوة لفئة المعلمين و المشرفين التربويين و وحدات البرنامج الوطني لتطوير المدارس.

١. المعلمون و المعلمات:

تعريف المعلم بأحدث الأساليب العالمية في مناهج وطرق تدريس الرياضيات و تعميق التعليم من خلال تطبيق وتجريب استراتيجيات محددة في مواقف مختلفة، كما يستفاد منها في تحديد أساليب علمية لتبادل الخبرات بين المعلمين، وكذلك

التعرف على الممارسات المتنوعة في البيئات المختلفة، مما يؤدي إلى زيادة الإبداع و تحقيق الرضى الوظيفي في المهنة.

٢. المشرف التربوي:

التعرف على طرق علمية عالمية جديدة في المجتمعات التعلمية المهنية تهدف إلى الارتقاء بالمستويات التحصيلية للطلاب ومحاولة تطبيقها في الميدان التربوي مع المعلمين.

٣. وحدات البرنامج الوطني لتطوير المدارس:

نقل التجارب الناجحة لوحدات البرنامج الوطني لتطوير المدارس الأخرى على مستوى المملكة العربية السعودية (٥٦ وحدة تطويرية بنين و بنات) وكذلك نشر تطبيقها في مدارس تطوير الأخرى بمنطقة مكة المكرمة (٨١ مدرسة بنين و بنات).

منهج الدراسة:

تبنت الدراسة المنهج التجريبي ذي المجموعة الواحدة بتصميم قبلي و بعدي (التقييمات المشتركة) الأساسية و المعالجة و للتحقق من تساؤلات الدراسة تم إعداد أداة الدراسة المؤلفة من صورتين متكافئتين (الفترة الأولى، الفترة الثانية) لقياس العلوم و المعارف و المهارات في مادة الرياضيات - الفصل الدراسي الأول -

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على:

حدود بشرية: طالبات الصف الخامس الابتدائي وعددهن (١٠٨) طالبة.

حدود مكانية: تم تطبيق التجربة في الابتدائية (٩٢) بقطاع التعليم شمال مكة.

حدود زمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٥/ ١٤٣٦هـ

حدود موضوعية: العلوم والمعارف و المهارات في مقرر مادة الرياضيات الصف الخامس الابتدائي - الفصل الدراسي الأول -

مصطلحات الدراسة

١. المجتمعات التعلمية المهنية:

مجموعات من الأفراد المنتمين إلى نفس المهنة تتشكل وفق أطر متعددة ومستويات مختلفة، يجمعهم الاهتمام المشترك بجعل أدائهم أكثر كفاءة وفاعلية، ويعملون بصورة تعاونية من خلال أوعية متعددة تتيح تبادل الخبرات واكتساب أفضل الممارسات ومعالجة الصعوبات والتحديات التي تواجه عملهم، ويكون تعلم الطالب بؤرة التركيز لعمل مجتمعات التعلم في المدارس الذين ينخرطون في عملية منهجية مستمرة، في دورات متكررة من البحث الاستقصائي والإجرائي لتحدد توقعاتهم من تعلم جميع الطلاب، وكيفية مدى تعلمهم، وتطوير المداخلات اللازمة لمساعدة الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم، الأمر الذي يساعد على توجيه امكانات المدرسة لغايتها الأساسية وهي تحسين تعلم الطلاب.

٢. التعريف الإجرائي للصف الخامس الابتدائي:

مرحلة من مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في المرحلة الابتدائية من الصف الأول الابتدائي إلى الصف السادس الابتدائي تمثل الفئة العمرية (١١ـ ١٢) سنة.

٣. التعريف الإجرائي للتعليم العام:

نظام مؤسسي (حكومي) يقوم على إجراءات ومنهجية علمية على أيدي متخصصين في التعليم لتقديم مناهج دراسية لطلبة المدارس من الصف الأول الابتدائي إلى الصف الثالث الثانوي ضمن الفئة العمرية (٦ ـ ١٨) سنة لتحقيق أهداف و استراتيجيات التنمية في المملكة العربية السعودية.

١. ثقافة التعاون:

اللبنة الأساسية لمجتمع التعلم المهني هو الفريق التعاوني التآزري الذي يعمل أعضاؤه معا بالتبادل لتحقيق هدف أو أهداف مشتركة تكون فيها المساءلة متبادلة. يعمل العاملون في مجتمع التعلم المهني معاً بشكل تعاوني وجماعي لمساعدة جميع الطلاب على التعلم. ((DuFour, PLC Audit Project, 2007

٥. التركيز على النتائج:

مجتمع التعلم المهني لديه التوجه نحو التركيز على النتائج ويسعى باستمرار لإيجاد أدلة على النتائج التي يسعى إليها وهي مستويات عالية من تعلم الطلاب بعد ذلك يستخدم الأعضاء الأدلة على التعلم كجزء من عملية التحسين المستمر والمصممة لتحسين النتائج الفردية للمعلمين، للفريق، وللمدرسة.

(DuFour, PLC Audit Project, 2007)

المبحث الأول: الإطار النظري

أولا: دور المعلم في العملية التعليمية:

إن الطموح للارتقاء بمستوى التعليم يزداد تقدم المجتمعات وتطور الزمن، وإن هذا الطموح هو الوقود الذي يبقي شمعة التفكير والعمل مضيئة باستمرار، وعند ترجمة هذه الطموحات إلى أفكار عملية ينبغي ألا تغيب عن الأنظار الأهداف الأساسية للتعليم، وما تتبني عليه تلك الأهداف من الأسس الدينية والمبادئ الاجتماعية والثقافية التي تميز هذا المجتمع عن غيره من المجتمعات ·ويشير تقرير مجموعة "هولمز" إلى أننا لا نوفق في تطوير العملية التعليمية مالم نأخذ في عين اعتبارنا أهمية المعلمين وتطوير مستواهم وتحقيق متطلباتهم، فلا نستطيع أن ندعى في تخطيط المناهج أو المواد التعليمية أو توفير القاعات أو الاداريين، مالم نؤكد على أثر المعلم ودوره في العملية التعليمية (عبد العزيز، ٢٠٠٢، ص١٢٧).

عليه لا أحد يستطيع أن ينكر الدور الريادي الكبير الذي يقوم به المعلم في سبيل تنمية وازدهار المجتمع، فهو القائد الحقيقي لمسيرة الأمة الحضارية، لذلك أولته عنايتها، وأحلته المكانة الاجتماعية العظمى التي تليق به، ويسرت له أسباب العيش الكريم التي تمكنه من القيام بواجبه الحقيقي حيال العملية التعليمية الناجحة في المجتمع والقيام بدوره على أكمل وجه، ويمكننا أن نوضح بعض العوامل التي تحقق للمعلم ذاته وتجعله إنسانا مخلصاً وخلاقاً مبدعاً، وهذه العوامل ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالظروف التي تحيط به في المدرسة والبيت، وضرورة الاعتماد على إجراء الدراسات المسحية في كل قطاعات الانتاج والخدمات، لتحديد المشكلات البحثية ورسم خارطة بحثية في كل تخصص لتوجيه المعلمين في عملهم الحالي والمستقبلي، وتقويم الدورة لقدرات ومهارات المعلم من خلال منظور الموجهين

والمديرين والطلاب، ومن خلال ملاحظة الباحثين لأداء المعلمين الجدد في الفصول، و إنشاء المكاتب الاستشارية بكل مؤسسة تعليمية لتقديم الاستشارات العلمية للعاملين بالمهن المختلفة، وتشجيع المعلمين على تقديم منشورات فنية أو تدريبية ضرورة النظر إلى أن المؤسسات التعليمية الحاضرة هي نواة المؤسسات التعليمية العصرية حيث يساعد في تطويرها والنهوض بمستواها، وضرورة النظر إلى التقنية على أنها وسيلة لنجاح التعليم، والتركيز على المعلمين وتطوير ادائهم التدريسي وتدريبهم على استخدام التقنية بفاعلية تساعد على تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية العصرية. (السيد، العدد (٢١)، ص ١٠٧).

في ضوء الدور المهم والكبير للمعلم يمكننا القول أن واجبات المعلم كثيرة ومتنوعة وتشمل مهاماً تعليمية وتربوية عديدة ويمكن أن نلخصها فيما يلي:

١- تخطيط المواقف التدريسية وتنفيذها بإعطاء الطلاب المعلومات وتعليمهم المهارات وتقويم تعلمهم وتعزيزه ومتابعة تحصيلهم العلمي.

٢- إدارة الصف وضبط النظام داخله وتعويد الطلاب على التعلم والعمل كمجموعة.

٣- نقل القيم والمثل وغرس العادات الحسنة في نفوس الطلاب والحرص على أن يكون قدوة حسنة ومثلا يحتذون به.

٤- إدارة النشاطات الاجتماعية غير الصفية بالتخطيط لها وتنفيذها بمشاركة الطلاب وغرس حب الجماعة في نفوسهم.

٥- التعاون مع الإدارة والزملاء في المهام الإدارية والتعليمية.

٦- التعاون مع المنزل في تحقيق نمو الطلاب التربوي والتعليمي.

٧- إرشاد الطلاب وتوجيههم في المسار التعليمي والمساهمة في حل المشكلات التربوية للطلاب.

٨- الدراسة والبحث والحرص على النمو المعرفي والاهتمام بتطوير العملية التعليمي. (قنديل، ١٩٩٨، ص٣٥).

من هذا العرض السريع يتضح لنا مدى أهمية الدور الكبير الذي يضطلع به المعلم وعلاقته بأفراد المجتمع من طلاب وزملاء ومسئولين وإداريين وأولياء أمور، وفيما يلي نعرض بعضاً من العوامل التي تؤثر سلباً وإيجاباً على ذلك الدور الذي يقوم به المعلم وعلى دافعيته تجاه عمله:

١. يعزز المعلم لدى الطلاب الإحساس بالانتماء لدينهم ووطنهم كما ينمي أهمية التفاعل الإيجابي مع الثقافات الأخرى، فالحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أحق الناس بها.

٢. المعلم أمين على كيان الوطن ووحدته وتعاون أبنائه، يعمل جاهداً ، لتسود المحبة المثمرة والاحترام الصادق بين المواطنين جميعاً و بينهم وبين أولي الأمر منهم، تحقيقاً لأمن الوطن و استقراره، وتمكيناً لنمائه وازدهاره، وحرصاً على سمعته ومكانته بين المجتمعات الإنسانية الراقية.

٣. المعلم موضع تقدير المجتمع،واحترامه، وثقته، وهو لذلك حريصاً على أن يكون في مستوى هذه الثقة، وذلك التقدير و الاحترام، ويحرص على ألا يُؤثر عنه إلا ما يؤكد ثقة المجتمع به واحترامه له.

٤.المعلم عضو مؤثر في المجتمع، تُعلق عليه الآمال في التقدم المعرفي و الارتقاء والإبداع الفكري والإسهام الحضاري ونشر هذه الشمائل الحميدة بين طلابه.

٥. المعلم صورة صادقة للمثقف المنتمي إلى دينه ووطنه، الأمر الذي يلزمه توسيع نطاق ثقافته، وتنويع مصادرها، ليكون قادراً على تكوين رأي ناضج مبني على العلم والمعرفة و الخبرة الواسعة، يُعين به طلابه على سعة الأفق ورؤية وجهات النظر المتباينة باعتباره مكونات ثقافية تتكامل في بناء الحضارة الإنسانية. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦، ص١٢)

ثانياً: مفهوم المجتمعات التعليمية المهنية PLC:

لقد اصبح لزاماً علينا أن نواجه تحديات المرحلة الحالية والمستقبلية وأن نؤسس مدارسنا على مفاهيم المجتمعات المهنية التعلمية و الرؤية المشتركة للفرق التعاونية التآزرية التي تعمل بروح الفريق الواحد لتعزيز قدرات المعلمين والمتعلمين نحو إنتاج المعرفة عوضاً عن استهلاكه السبب في أن مجتمعات التعلم المهنية تزيد من تعلم المتعلمين في أنها تنتج تعلماً جيد أكثر من خلال المزيد من المعلمين، ببساطة، تُحسن مجتمعات التعلم المهنية عملية التعلم، مما يُحسن نتائج المتعلمين، وخاصة بالنسبة للمتعلمين الأقل تميزاً."

ولكن ماذا نقصد بالمجتمعات المهنية التعلمية؟

كانت هناك عدة محاولات من الباحثين و المهتمين بهذا الشأن هدفها الأول هو: إقناع التربويين بأن أكثر استراتيجية واعدة لمواجهة التحدي المتمثل بمساعدة الطلاب على التعلم بمستويات عالية تكمن في تطوير قدرة المعلمين للعمل كمجتمع مهني تعلمي، والثاني هو: تقديم استراتيجيات وهياكل محددة للتربويين لمساعدتهم على خلق مجتمعات مهنية تعلمية داخل مدارسهم.

إن عملية المجتمع المهني التعلمي ليست برنامجاً ، وليست ورشة عمل، وليست اجتماعاً ، هذا تصور خاطئ لسببين: أولاً ، المجتمع المهني التعلمي هو المؤسسة الأوسع وليس الفِرق الفردية التي يتألف منها.

فالفرق التعاونية التآزرية تعتبر جزءاً أساسياً من عملية المجتمع المهني التعلمي، لذلك لابد أن نفكر في المدرسة أو المنطقة التعليمية كمجتمع مهني تعلمي، و أن نفكر في الفرق التعاونية التآزرية المختلفة كلبنات أساسية للمجتمع المهني التعلمي، لما لها من تأثيراً واسعاً ومستمراً على بنية المدرسة وثقافتها.

إذاً ماذا نقصد بالمجتمع المهني التعلمي؟

إن جوهر المجتمع التعلمي يكمن في التركيز على و الالتزام بتعليم كل طالب. ولا يتحقق ذلك إلا من خلال عمل أعضاء الفرق التعاونية التآزرية بشكل مترابط لتحقيق أهداف مشتركة يتشاطر الأعضاء المسؤولية المشتركة إزاءها.

يكون الأعضاء في المجتمعات المهنية التعلمية موجهين نحو العمل: يتحركون سريعاً لتحويل الطموحات إلى فعل والرؤى إلى واقع ملموس.

إن القلق الدائم على الوضع الحالي و البحث المستمر عن أفضل الوسائل لتحقيق الأهداف و إنجاز الغرض من المدرسة أو المؤسسة أمر متأصل في المجتمع المهني التعلمي.

يدرك أعضا المجتمع المهني التعلمي أن كل جهودهم يجب أن تقوم على أساس النتائج لا على أساس النوايا.

ولكن ما هي وصفة النجاح في المجتمعات المهنية التعلمية؟ الوقت + الدعم = تعلم الطالب.

النظر للوقت بشكل مختلف: في مجتمع التعلم المهني، يعتبر الوقت عنصرا حاسما في التعلم و تعمل المدرسة جاهدة كذلك إحداث الالتزام بالتدخلات أو ما يسمى بالدعم هو التحولات الثقافية اللازمة من و إلى:

ـ من التركيز على التدريس إلى التركيز على التعلم.

ـ من وقت ثابت لآخر مرن.

ـ من تعلم متوسط إلى تعلم فردي.

لتوفير وقت إضافي للطلاب الذين هم بحاجة إليه، إذا أردنا أن يكون التعلم ثابتاً لجميع الطلاب، يجب أن يصبح الوقت متغيراً.

ـ من عقابي إلى إيجابي.

ـ من تمييز نخبة إلى خلق فرص للعديد من الرابحين.

أما المبادئ التوجيهية للتدخلات فهي أساس النجاح وتتمثل في:

١. تقديم التدخلات خلال اليوم الدراسي.

٢. جعل التدخلات إلزامية.

٣. لا يمكن للطلاب الانسحاب.

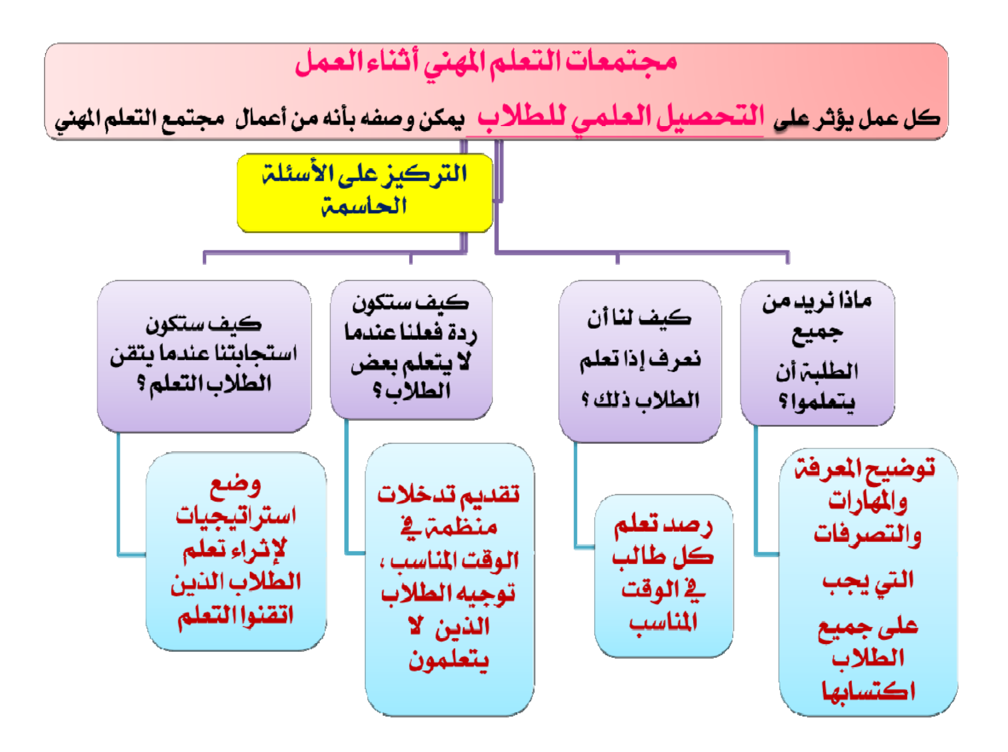
٤. لا يمكن للمعلمين وأولياء الأمور التملص.

٥. اجعل التدخلات مرنة.

٦. يحتاج الطلاب حافزاً للسعي لإيجاد طريقة للخروج من التدخل.

٧. التدخلات المرنة تخدم المزيد من الطلاب.

٨. معايير التدخل هي " الحاجة للتقدم السريع" ولكن لا توجد وصفة سحرية تنفع لجميع الطلاب أو المعلمين.



المبحث الثاني: الدراسة الميدانية.

مجتمع الدراسة:

الهيئة الإدارية و التعليمية في الابتدائية (٩٢) بمكتب التعليم شمال مكة المكرمة (١٠) إداريات و (٣٥) معلمة

عينة الدراسة:

شملت طالبات الصف الخامس الابتدائي في الابتدائية (٩٢) بمنطقة مكة المكرمة (١٠٨ طالبة)، حيث تم توزيع معلمات الرياضيات الثلاثة على الصفوف الدراسية للصف الخامس الابتدائي (٣ صفوف) بحيث كل معلمة يسند لها صف من الصفوف، أي أن جميع المعلمات يشتركن في تدريس مقرر الرياضيات للصف الخامس الابتدائي، ولتنفيذ برنامج المجتمعات التعلمية المهنية تم اتباع الخطوات التالية:

١. تحديد جدول الحصص والاجتماعات الأسبوعية للفريق التعاوني التآزري (معلمات الرياضيات للصف الخامس الابتدائي) للعام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ - الفصل الدراسي الأول.

٢. وضع المعاييرstandards و البروتوكول Protocol لفريق معلمات الرياضيات للصف الخامس في ب٩٢.

٣. توضيح طرق تفعيل وتحقيق و تطبيق الأسئلة الحاسمة في التعلم داخل المدرسة من خلال الآتي:

- عمل المعلمة مع معلمات التخصص الواحد كمتخصصات.
- عمل المعلمة مع بقية معلمات المدرسة.

- دور المعلمة مع إدارة المدرسة(المديرة، المساعدة لشؤون الطالبات، المرشدة الطلابية، رائدة النشاط، ....).

و خلال تطبيق أداتي الدراسة (٨) مرات بواقع (٤) مرات تقييم أساسية و (٤) مرات لمعالجة الضعف، تم معالجة البيانات باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية منها: التكرارات و التمثيل بالأعمدة، النسب المئوية و التمثيل بالحلقات الدائرية، كما تم استخدام سلالم تقدير الأداء باستراتيجيات متنوعة { الملاحظة، مراجعة الذات (التقويم الذاتي)} ونتيجة تطبيق تجربة المجتمعات التعلمية المهنية في ب٩٢ توصلنا إلى الارتقاء بالمستويات التحصيلية لطالبات الصف الخامس من (٥١٪) إتقان للعلوم و المعارف و المهارات إلى (٩٤٪) نجاح نوعي، كذلك حصدت المتفوقات العديد من شهادات الشكر والتقدير من موقع أفكار الرياضيات الإلكتروني من فئة (الطالب، الصف، و المدرسة) و غيرها من المواقع الإثرائية.

منهج الدراسة:

تبنت الدراسة المنهج التجريبي ذي المجموعة الواحدة بتصميم قبلي و بعدي (التقييمات المشتركة) الأساسية و المعالجة و للتحقق من تساؤلات الدراسة تم إعداد أداة الدراسة المؤلفة من صورتين متكافئتين (الفترة الأولى، الفترة الثانية) لقياس العلوم و المعارف و المهارات في مادة الرياضيات - الفصل الدراسي الأول -

السؤال الأول: ماذا نريد من جميع الطلبة أن يتعلموا؟

حددنا ماذا نريد من الطلاب أن يتعلموا من خلال توضيح المعرفة والمهارات والتصرفات التي يجب على جميع الطلاب اكتسابها، من قائمة العلوم والمعارف الوزارية (الفترة الأولى) والتي اشتملت على المهارات التالي:

(مهارات الفترة الأولى)

١. تحديد القيمة المنزلية لرقم في عدد ضمن البلايين.

٢. قراءة الأعداد ضمن البلايين بطرق مختلفة(قياسية ، لفظية ، تحليلية).

٣. مقارنة الأعداد ضمن البلايين.

٤. تمثيل الكسور التي مقاماتها(10، 100، 1000) وكتابتها على صور كسور عشرية.

٥. قراءة الكسور العشرية وكتابتها بطرق مختلفة (قياسية ، لفظية ، تحليلية).

٦. مقارنة الكسور العشرية.

٧. ترتيب الأعداد و الكسور العشرية.

٨. حل مسائل رياضية باستعمال مهارات واستراتيجيات مناسبة مع اتباع الخطوات الأربع.

٩. تقريب الأعداد و الكسور العشرية.

١٠. تقدير نواتج الجمع والطرح والضرب والقسمة باستعمال التقدير والأعداد المتناغمة.

١١. جمع وطرح كسري عشريين ضمن أجزاء الألف.

١٢. استعمال خصائص الجمع في جمع الأعداد والكسور العشرية ذهني.

١٣. استعمال طريقة الموازنة في جمع وطرح الأعداد والكسور العشرية ذهنياً.

١٤. استعمال الحقائق الأساسية والأنماط للضرب في مضاعفات (١٠، ١٠٠. ١٠٠٠) ذهنيا.

١٥. استعمال خاصية (التوزيع، التجميع، الأبدال) للضرب ذهنيا. وتم تفريغهـــا في أداة الدراسة رقم (١) (مرافق الدراسة).

(مهارات الفترة الثانية)

١٦. ضرب عدد من ثلاثة ارقام على الأكثر في عدد من رقمين على الأكثر.

١٧. استعمال الحقائق الأساسية والأنماط لقسمة مضاعفات (١٠، ١٠٠، ١٠٠٠) ذهنياً.

١٨. قسمة عدد من اربعة أرقام على عدد من رقم واحد.

١٩. قسمة عدد من ثلاثة أرقام على الأكثر على عدد من رقمين.

٢٠. تفسير معنى الباقي في مسألة قسمة.

٢١. كتابة عبارات (الجمع والطرح والضرب والقسمة) الجبرية وايجاد قيمها.

٢٢. انشاء جدول دالة او اكماله.

٢٣. ايجاد قيمة عبارة عددية باستعمال ترتيب العمليات.

٢٤. كتابة وحل معادلات الجمع والطرح والضرب.

٢٥. تمثيل مواقف القسمة باستعمال الكسور.

٢٦. كتابة الكسر غير الفعلي بصورة عدد كسري والعكس.

٢٧. مقارنة الكسور والأعداد الكسرية باستعمال خط الأعداد.

٢٨. تقريب الكسور الى (صفر، نصف، واحد).

وتم تفريغها في أداة الدراسة رقم (٢) (مرافق الدراسة).

السؤال الثاني: كيف لنا أن نعرف إذا تعلم الطلاب ذلك؟

قمنا بإجراء الاختبار التحصيلي الأول في (الفترة الأولى) وتم تفريغ النتائج لكل صف دراسي من الصفوف الدراسية الثلاثة في أداة الدراسة المصممة مع استخدام مفتاح لتصنيف الطالبات المتقنات (اللون الأخضر)، و الغير متقنات (اللون الأحمر) مع عمل جداول تكرارية إحصائية و تمثيلها بالرسوم البيانية كما يلي:

- جدول (١ـ ١) يمثل نتائج المتعلمات متقنات لمهارات مقرر الرياضيات بالصف الخامس الفترة الأولى (١) في ب٩٢.
- جدول (٢ ـ ١) مقارنة بين نتائج الغير المتعلمات بالصف الخامس(المتقنات) و(الغير متقنات) لمهارات مقرر الرياضيات الفترة الأولى (١) في ب٩٢.
- الخلاصة:

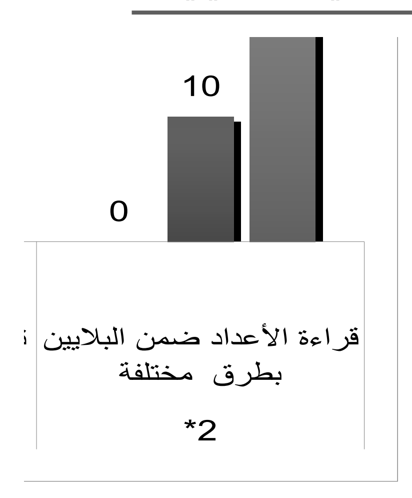
❖نسبة المتعلمات المتقنات لمهارات الرياضيات بالصف الخامس في ب ٩٢: ٥٠,٩٣ ٪

❖ نسبة المتعلمات الغير متقنات لمهارات الرياضيات بالصف الخامس في ب٩٢: ٤٩,٠٧ ٪

نتائج المتعلمات الغير متقنات لمهارات مقرر الرياضيات بالصف الخامس الفترة الأولى (١) في ب٩٢

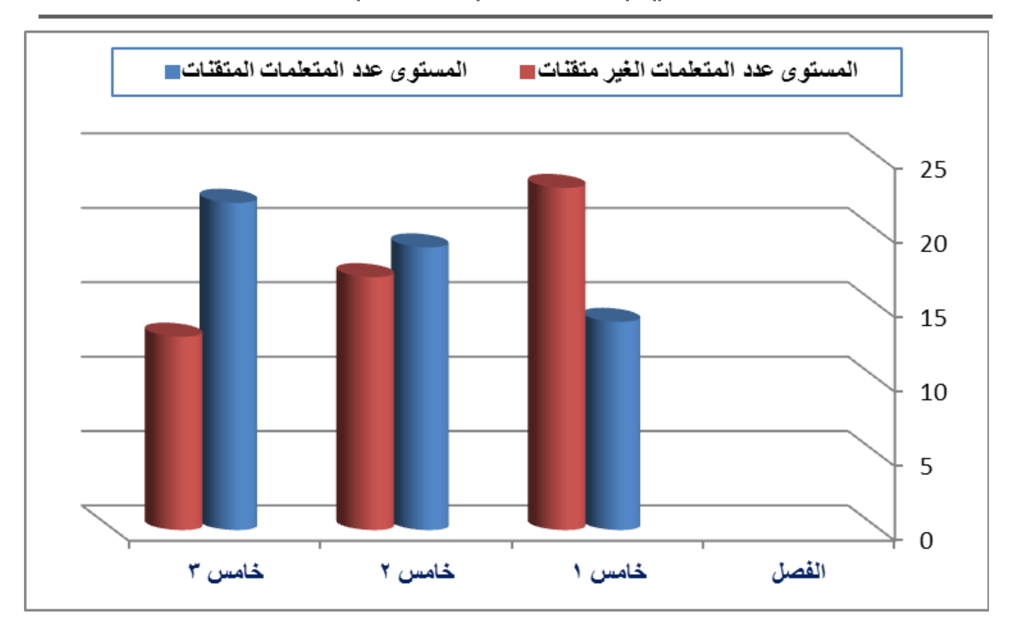
❖ مهارة حد أدنى (مهارة إلزامية) جدول (١ ـ ١)

المهـــارة	❖٢	❖٤	❖٥	❖٧	❖٨
الفصل	قراءة الأعداد ضمن البلايين بطرق مختلفة	تمثيل الكسور وكتابتها على صورة كسور عشرية	قراءة الكسور العشرية وكتابتها بطرق مختلفة	ترتيب الأعداد و الكسور العشرية	حل مسائل رياضية (الخطوات الأربع)
خامس ١	٢٣	٢	٢٣	٠	١٩
خامس ٢	١٠	٠	١٤	٢	٨
خامس ٣	٠	٠	٩	٠	٩



مقارنة بين نتائج المتعلمات بالصف الخامس(المتقنات) و (الغير متقنات) لمهارات مقرر الرياضيات الفترة الأولى (١) في ب٩٢ جدول (٢ ـ ١)

المستوى / الفصل	عدد المتعلمات المتقنات	عدد المتعلمات الغير متقنات
خامس ١	١٤	٢٣
خامس ٢	١٩	١٧
خامس ٣	٢٢	١٣



مقارنة بين نتائج المتعلمات بالصف الخامس(المتقنات) و (الغير متقنات) لمهارات مقرر الرياضيات (الفترة الأولى ١) في ب٩٢

A comparison of the results of educated fifth grade (pass) and (do not pass) mathematical skills course (The first period 1)



المستوى / الفصل	عدد المتعلمات المتقنات	عدد المتعلمات الغير متقنات
خامس١	١٤	٢٣
خامس٢	١٩	١٧
خامس٣	٢٢	١٣

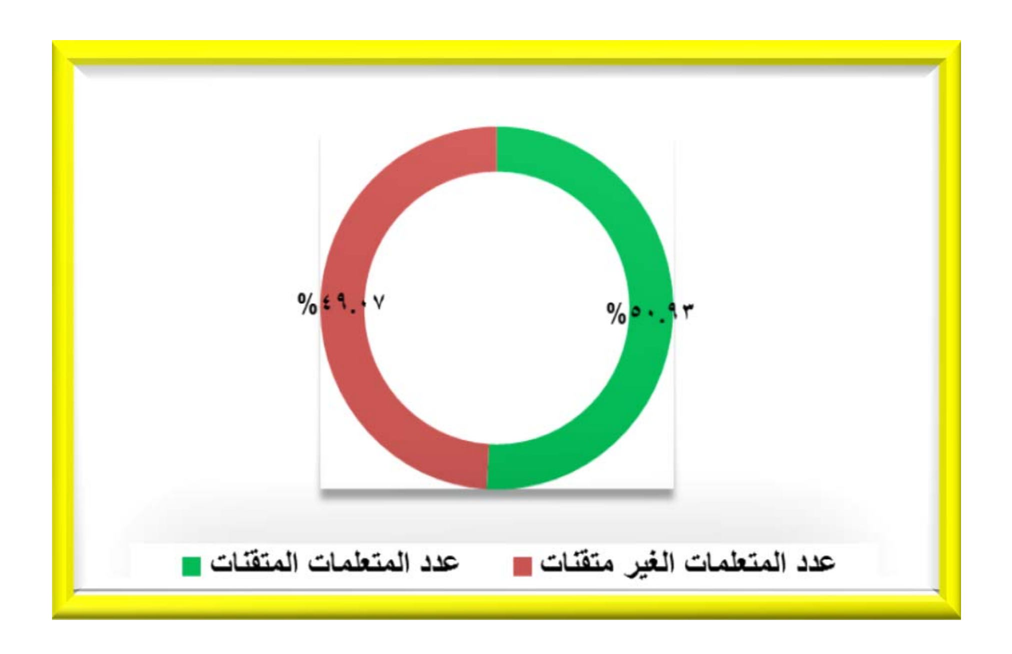
* مهارة حد أدنى (مهارة إلزامية) جدول(٢ـ ١)

من الجدول (٢ ـ ١) الخاص بنتائج اختبار مقرر الرياضيات بالصف الخامس الفترة الأولى (١) في ب ٩٢ نجد أن:

الخلاصة:

نسبة المتعلمات المتقنات لمهارات الرياضيات بالصف الخامس في ب ٩٢: ٥٠,٩٣ ٪

نسبة المتعلمات الغير متقنات لمهارات الرياضيات بالصف الخامس في ب٩٢: ٤٩,٠٧ ٪



50.93%

Percentage of Students pass skills

49.07%

Percentage of Students do not pass Skills

السؤال الثالث: كيف ستكون ردة فعلنا عندما لا يتعلم بعض الطلاب؟

أولاً: البدء بصياغة الهدف الذكي في ضوء النتائج السابقة، بحيث يشتمل على النسبة المئوية التي نريد الوصول إليها أو نتوقعها، مع تحديد الفئة المستهدفة و المهارات التي اخفقت فيها الطالبات في مادة الرياضيات خلال اختبار الفترة الأولى (١) مع الاختيار الصحيح لاستراتيجيات التدريس التي ستطبق للوصول للهدف المنشود في فترة زمنية محددة.

الهدف الذكي Smart goal:

« أن تجيد مالا يقل عن ٧٠٪ من طالبات الصف الخامس الابتدائي العمليات الحسابية الأربعة في مادة الرياضيات بتطبيق استراتيجيات التعلم النشط والسبورة التفاعلية البديلة خلال الفصل الدراسي الأول »

ثانياً: وضع خطة علاجية متنوعة الأساليب بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطالبات و تعطي مجال أكبر لهن للوصول إلى اتقان جميع المهارات اللاتي اخفقن فيها خلال اختبار الفترة الأولى (١)، حيث شملت الخطة العلاجية الطرق التالية:

١. إعداد ملف و استمارات خاصة للمتابعة.

٢. التواصل المستمر مع أولياء الأمور.

٣. تطبيق استراتيجية التعلم بالأقران.

٤. التشجيع بالهدايا عند تحسن المستوى.

٥. أنشطة علاجية يومية كواجب منزلي.

٦.عمل دروس تقوية في حصص النشاط.

ثالثاً: إجراء اختبار تحصيلي علاجي في المهارات اللاتي أخفقن فيها الطالبات، الاختبار الثاني في (الفترة الأولى) مع مراعاة أن التقييمات مشتركة بين المعلمات ومن ثم إعادة تفريغ النتائج لكل صف دراسي من الصفوف الدراسية الثلاثة في نفس أداة الدراسة مع عمل جداول تكرارية إحصائية و تمثيلها بالرسوم البيانية كما يلي:

- جدول (٣. ١) يمثل نتائج المتعلمات الغير متقنات لمهارات مقرر الرياضيات بالصف الخامس الفترة الأولى(٢) في ب/٩٢ بعد المعالجة.
- جدول (٤ ـ ١) مقارنة بين نتائج المتعلمات بالصف الخامس(المتقنات) و(الغير متقنات) لمهارات مقرر الرياضيات

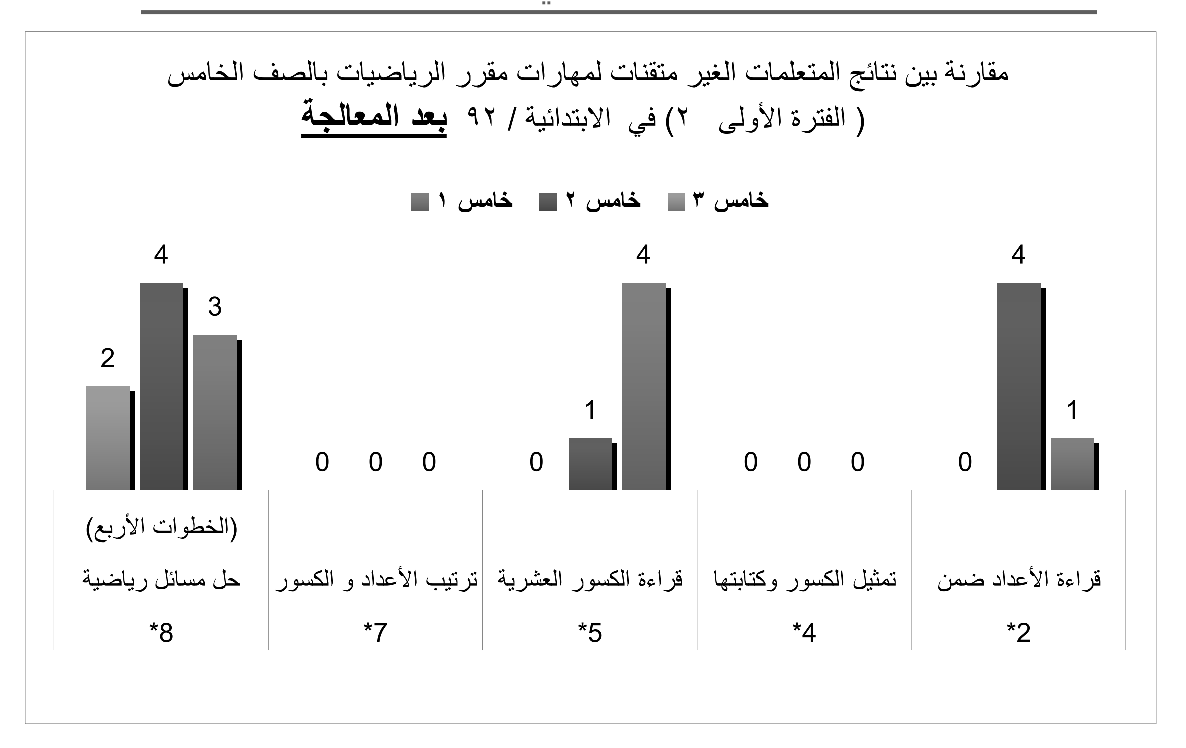
  الفترة الأولى(٢) في ب/٩٢ بعد المعالجة.

.الخلاصة:

- ❖ نسبة المتعلمات المتقنات لمهارات الرياضيات بالصف الخامس في ب ٩٢ بعد المعالجة: ٨٧,٩٦ ٪
- ❖ نسبة المتعلمات الغير متقنات لمهارات الرياضيات بالصف الخامس في ب/٩٢ بعد المعالجة: ١٢,٠٤٪

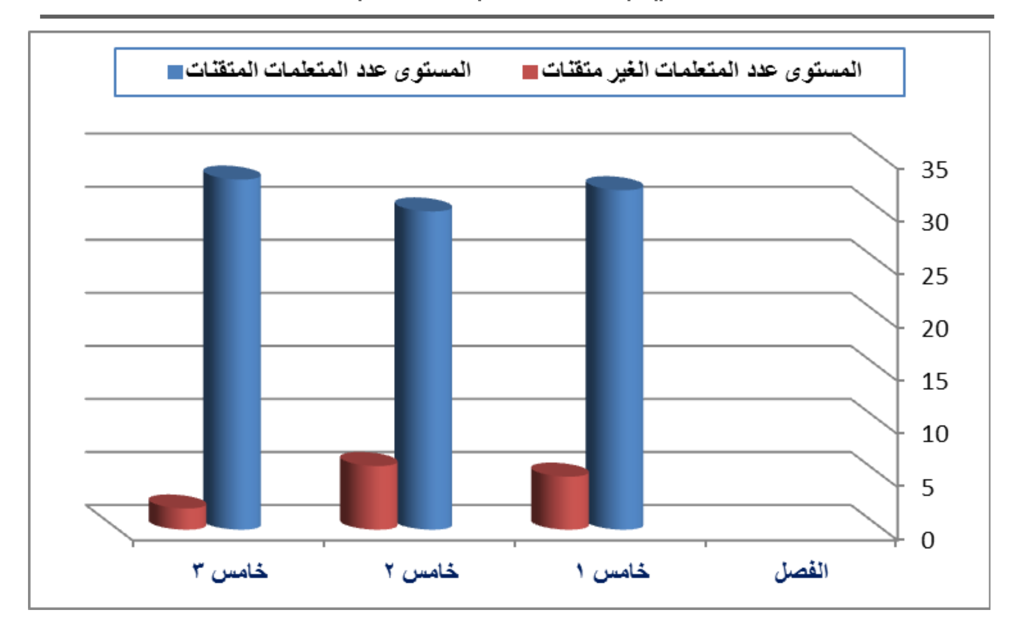
نتائج المتعلمات الغير متقنات لمهارات مقرر الرياضيات بالصف الخامس الفترة الأولى (٢) في ب/ ٩٢ بعد المعالجة ❖مهارة حد أدنى (مهارة إلزامية) جدول(٣ـ ١)

المهارة / الفصل	❖٢ قراءة الأعداد ضمن البلايين بطرق مختلفة	❖٤ تمثيل الكسور وكتابتها على صورة كسور عشرية	❖٥ قراءة الكسور العشرية وكتابتها بطرق مختلفة	❖٧ ترتيب الأعداد و الكسور العشرية	❖٨ حل مسائل رياضية(الخطوات الأربع)
خامس ١	١	٠	٤	٠	٣
خامس ٢	٤	٠	١	٠	٤
خامس ٣	٠	٠	٠	٠	٢



مقارنة بين نتائج المتعلمات بالصف الخامس(المتقنات) و(الغير متقنات) لمهارات مقرر الرياضيات الفترة الأولى (٢) في ب/ ٩٢ بعد المعالجة جدول (٤ ـ ١)

المستوى / الفصل	عدد المتعلمات المتقنات	عدد المتعلمات الغير متقنات
خامس ١	٣٢	٥
خامس ٢	٣٠	٦
خامس ٣	٣٣	٢



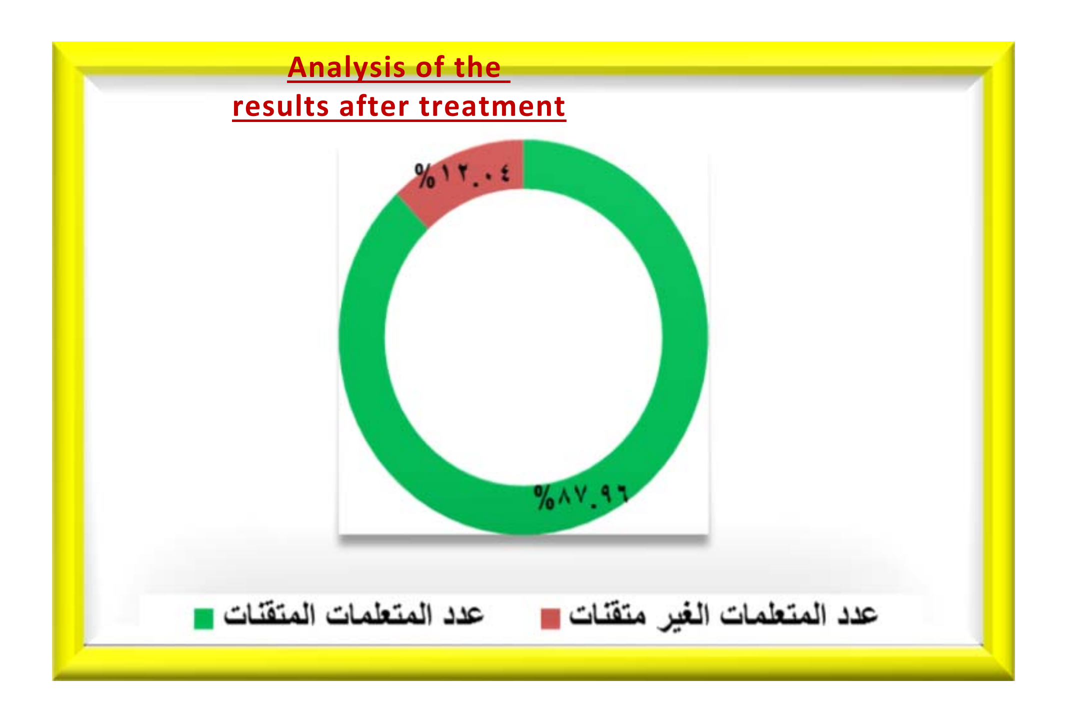
من الجدول (٤ ـ١)الخاص بنتائج اختبار مقرر الرياضيات بالصف الخامس الفترة الأولى (٢) في ب/ ٩٢

بعد المعالجة نجد أن:

الخلاصة:

نسبة المتعلمات المتقنات لمهارات الرياضيات بالصف الخامس في ب ٩٢ بعد المعالجة: ٨٧,٩٦٪

نسبة المتعلمات الغير متقنات لمهارات الرياضيات بالصف الخامس في ب٩٢ بعد المعالجة: ١٢,٠٤ ٪



نلاحظ التحسن الملحوظ في نتائج الطالبات بعد إجراء خطوات المعالجة المتعددة الخطوات، ولكن بالرغم من ذلك مازال يوجد تدني في المستوى التحصيلي للطالبات بنسبة ١٢,٠٤٪، وهنا يأتي دور تفتيت الهدف الذكي إلى هدفين ذكيين تتمركز حول المهارات التفصيلية التي مازالت بعض الطالبات تعاني من صعوبتها كما يلي:

تحديث الهدف الذكي (١) Updated Smart goal

« أن تجيد مالا يقل عن ٧٠٪ من طالبات الصف الخامس الابتدائي قراءة الأعداد ضمن البلايين والكسور العشرية وكتابتها في مادة الرياضيات بتطبيق استراتيجيات التعلم النشط والسبورة التفاعلية البديلة خلال الفصل الدراسي الأول »

تحديث الهدف الذكي (٢) Updated Smart goal

« أن تجيد مالا يقل عن ٧٠٪ من طالبات الصف الخامس الابتدائي حل مسائل رياضية باتباع الخطوات الأربع في مادة الرياضيات بتطبيق استراتيجيات التعلم النشط والسبورة التفاعلية البديلة خلال الفصل الدراسي الأول »

السؤال الرابع : كيف ستكون استجابتنا عندما يتقن الطلاب التعلم؟

أولاً : إعداد خطة إثرائية متعددة المجالات مما يتح للطالبات فرصة أكبر للتفوق و إظهار مواهبهن كما يلي:

١.إعداد ملف و استمارات لمتابعة المتفوقات.

٢.إعداد أنشطة إثرائية لحصص الاحتياطي.

٣. إقامة مسابقة ماراثون الرياضيات للمتفوقات.

٤. الإعلان عن جائزة التميز المدرسي للمتفوقات.

٥. تسجيل الطالبات في موقع أفكار الرياضيات.

٦. عمل مشروع نادي العمليات الحسابية رقم (٣)(مرافق الدراسة).

ثانياً : تحقيق مراكز متقدمة على مستوى المملكة العربية السعودية في برنامج أفكار الرياضيات و الحصول على شهادات شكر وتقدير متنوعة الفئات على مستوى (الطالب، الصف، المدرسة) وعددها (٤٧) شهادة رقم(٤) (مرافق الدراسة)

ثالثاً : المشاركة في موقع مسابقات نادي العمليات الحسابية رقم (٥)(مرافق الدراسة).

رابعاً: إدراج سؤال مهارات التفكير العُليا ضمن أسئلة التقييمات التكوينية المشتركة (ليس إلزامي لكن من تجيب عليه تثاب و تكرم في لوحة المتفوقات بالساحة و الإذاعة المدرسية).

أبرز الإنجازات:

١. جميع المتعلمات في الصف الخامس اتقن المهارة رقم(١٤) الضرب في مضاعفات(١٠، ١٠٠، ١٠٠٠) ذهنياً و المهارة رقم (١٥) استعمال خاصية (التوزيع، التجميع، الإبدال) للضرب ذهنياً في مادة الرياضيات الفترة الأولى (٣) بنسبة ١٠٠ ٪ من التقييم الأول للطالبات في المهارات.

٢. نسبة المتعلمات المتقنات لمهارات الرياضيات الخاصة بعملية القسمة (١٧ ❖، ١٨❖، ٢٠) بالصف الخامس في ب٩٢: ١٠٠ ٪ من التقييم الأول للطالبات في المهارات. فقط المهارة رقم (١٩ ❖) يوجد متعلمات غير متقنات لها في مادة الرياضيات بالصف الخامس في ب٩٢.

٣. نسبة المتعلمات المتقنات لمهارات الرياضيات الخاصة بإيجاد قيم العبارات الجبرية والعددية وحل المعادلات

(٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤) بالصف الخامس في ب٩٢: ١٠٠ ٪ من التقييم الأول للطالبات في المهارات.

المهـــارة	متقن جداً	متقن	متقن جزئياً	غير متقن
	٤	٣	٢	١
١.قدرت ناتج الضرب في عدد من رقم واحد.	٢٦	٥	٤	٠
٢. حددت اسماء المنازل في العدد المضروب.	٣٥	٠	٠	٠
٣. ضربت الآحاد في منزلة الآحاد.	٣٥	٠	٠	٠

٤. اعادت التجميع عند الضرورة.	٣٥	٠	٠	٠
٥. ضربت الآحاد في منزلة العشرات.	٣٠	٥	٠	٠
٦. جمعت العشرات الجديدة إن وجدت.	٣٠	٥	٠	٠
٧. ضربت الآحاد في منزلة المئات مع إعادة التجميع إن وجدت.	٢٦	٥	٤	٠
٨. أوجدت الناتج النهائي.	٣٥	٠	٠	٠

كما تم استخدام سلالم تقدير الأداء Ladder performance assessment كأداة دراسة (مقياس رباعي: متقن جداً، متقن، متقن جزئياً، غير متقن) بطريقتين:

الطريقة الأولى: تطبق من قبل المعلمة (الملاحظة) لمهارة ما وقد تم اختيار أصعب مهارة رياضية في مقرر مادة الرياضيات للصف الخامس الابتدائي على الطالبات (ضرب عدد من ثلاثة أرقام على الأكثر في عدد من رقمين على الأكثر) حيث قام فريق العمل (معلمات الرياضيات) بتفتيت المهارة إلى (٨) أجزاء تمثل الخطوات التفصيلية لتقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب ولضمان تحقيق المهارة بنجاح، فيما يلي عرض مثال لأحد الصفوف الدراسية ٣/٥:

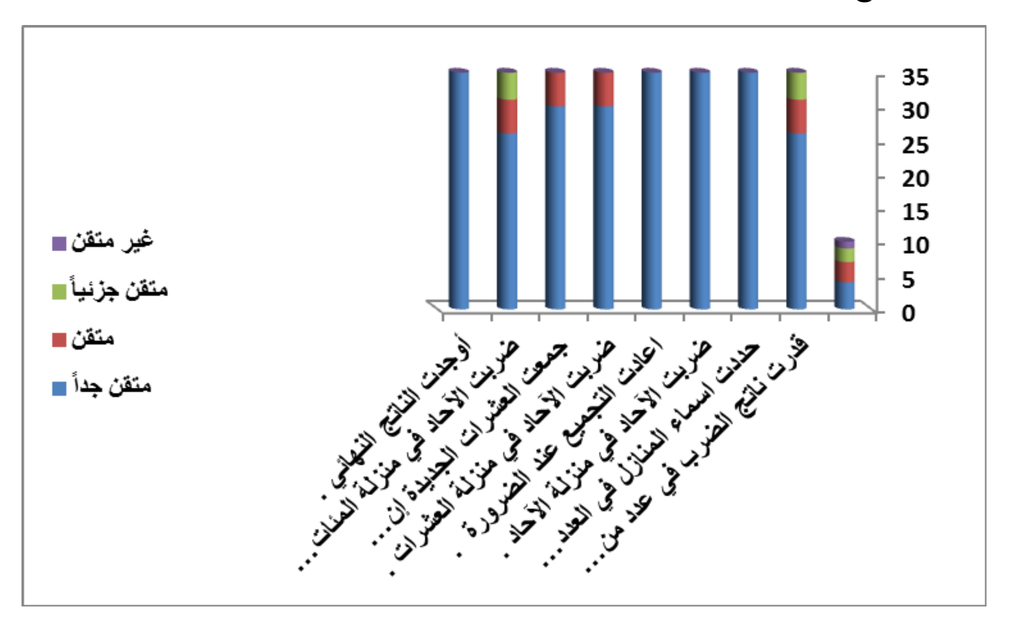
مثال: النتاج التعليمي: ضرب عدد من ثلاثة أرقام على الأكثر في عدد من رقمين على الأكثر

الاستراتيجيات المستخدمة في التقويم: الملاحظة أداة التقويم: سلم التقدير

الموقف التعليمي: تطلب المعلمة من الطالبات ضرب عدد من ثلاثة أرقام على الأكثر في عدد من رقمين على

الأكثر باستخدام استراتيجية تدريب الأقران.


نتائج طالبات الصف خامس/٣ وعددهن (٣٥ طالبة) جدول(١ ـ ٢)



مثال: النتاج التعليمي: ضرب عدد من ثلاثة أرقام على الأكثر في عدد من رقمين على الأكثر

الاستراتيجيات المستخدمة في التقويم: الملاحظة أداة التقويم: سلم التقدير

الموقف التعليمي: تطلب المعلمة من الطالبات ضرب عدد من ثلاثة أرقام على الأكثر في عدد من رقمين على الأكثر باستخدام استراتيجية تدريب الأقران.

نتائج طالبات الصف الخامس الابتدائي في الابتدائية (٩٢) وعددهن (١٠٨ طالبة) جدول(٢ ـ٢)

م	المهـــارة	النسبـة المئوية			
		متقن جداً	متقن	متقن جزئياً	غير متقن
١	قدرت ناتج الضرب في عدد من رقم احد	٪ ٧٩,٤	٪١٠,٣	٪ ٦,٥	٪٣,٧
٢	حددت أسماء المنازل في العدد المضروب	٪ ٩٦,٣	٪ ٣,٧	صفر ٪	صفر ٪
٣	ضربت الآحاد في منزلة الآحاد				
٤	اعادت التجميع عند الضرورة	٪ ٩٠,٧	٪ ٥,٦	صفر ٪	٪ ٣,٧
٥	ضربت الآحاد في منزلة العشرات	٪ ٩١,٦	٪ ٨,٤	صفر٪	صفر٪
٦	جمعت العشرات الجديدة إن وجدت	٪ ٨٥	٪ ١٠,٣	٪٠,٩	٪ ٣,٧
٧	ضربت الآحاد في منزلة المئات مع إعادة التجميع إن وجدت	٪٨١,٣	٪ ٩,٣	٪٥,٦	٪ ٣,٧
٨	أوجدت الناتج النهائي	٪ ٩٦,٣	صفر٪	صفر٪	٪ ٣,٧

تفسير النتائج:

من جدول (٢ ـ ٢) نجد أن:

١. المهارة رقم (١) قدرت ناتج الضرب في عدد من رقم احد.

عدد المتعلمات اللاتي أخفقن في تقدير ناتج الضرب في عدد من رقم واحد =١١ أي بنسبة ١٠,٢ ٪

٢. المهارتين رقم (٢) حددت أسماء المنازل في العدد المضروب ورقم(٣) ضربت الآحاد في منزلة الآحاد إيجابية في هذه الجزئية من المهارة ولا يوجد بها إخفاق.

٣. المهارة رقم (٤) اعادت التجميع عند الضرورة. عدد المتعلمات اللاتي أخفقن في إعادة التجميع عند الضرورة = ٤ أي بنسبة ٣,٧ ٪ وهذه نسبة بسيطة جداً لا تذكر مع صعوبة الجزئية التي نتحدث عنها.

٤. المهارة رقم (٥) ضربت الآحاد في منزلة العشرات إيجابية في هذه الجزئية من المهارة ولا يوجد بها إخفاق.

٥. المهارة رقم (٦) جمعت العشرات الجديدة إن وجدت. عدد المتعلمات اللاتي أخفقن في جمع العشرات الجديدة إن وجدت = ٥ أي بنسبة ٤,٧ ٪

٦. المهارة رقم (٧) ضربت الآحاد في منزلة المئات مع إعادة التجميع إن وجدت. عدد المتعلمات اللاتي أخفقن في ضرب الآحاد في منزلة المئات مع إعادة التجميع إن وجدت = ١٠أي بنسبة ٩,٣ ٪

٧. المهارة رقم (٨) أوجدت الناتج النهائي.

عدد المتعلمات اللاتي أخفقن في إيجاد الناتج النهائي = ٤ أي بنسبة ٣,٧ ٪ وهذه نسبة بسيطة جداً لا تذكر مع صعوبة الجزئية التي نتحدث عنها.

الطريقة الثانية: تطبق من قبل الطالبة كأداة تقويم ذاتي (مراجعة الذات) لمهارة ما وقد تم اختيار مهارة (تفسير معنى الباقي في مسألة قسمة) في مقرر مادة الرياضيات للصف الخامس الابتدائي حيث قام فريق العمل (معلمات الرياضيات) بتفتيت المهارة إلى (٦) أجزاء تمثل الخطوات التفصيلية لتقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب ولضمان تحقيق المهارة بنجاح، فيما يلي عرض مثال لأحد الصفوف الدراسية ٢/٥:

مثال: النتاج التعليمي: تفسير معنى الباقي في مسألة القسمة

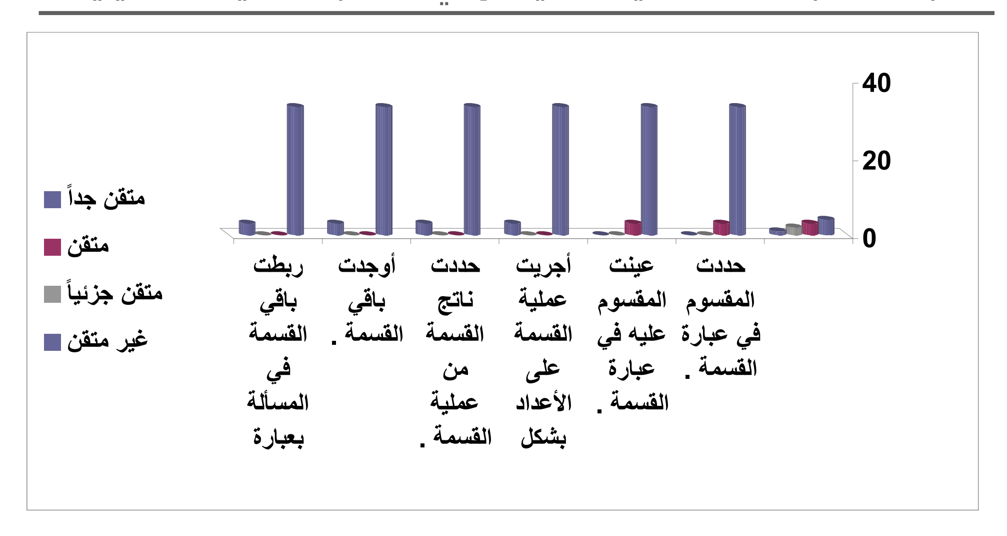
الاستراتيجيات المستخدمة في التقويم: مراجعة الذات (التقويم الذاتي) أداة التقويم: قائمة الرصد

الموقف التعليمي: عند انتهاء المعلمة من شرح تفسير معنى الباقي في مسألة القسمة تطلب المعلمة

من الطالبات تعبئة النموذج التالي:

نتائج طالبات الصف خامس/٢ وعددهن(٣٦ طالبة) جدول(٣ ـ ٢)

م	المهـارة	متقن جداً	متقن	متقن جزئياً	غير متقن
		٤	٣	٢	١
١	حددت المقسوم في عبارة القسمة.	٣٣	٣	٠	٠
٢	عينت المقسوم عليه في عبارة القسمة.	٣٣	٣	٠	٠
٣	أجريت عملية القسمة على الأعداد بشكل صحيح.	٣٣	٠	٠	٣
٤	حددت ناتج القسمة من عملية القسمة.	٣٣	٠	٠	٣
٥	أوجدت باقي القسمة.	٣٣	٠	٠	٣
٦	ربطت باقي القسمة في المسألة بعبارة لفظية	٣٣	٠	٠	٣



مثال: النتاج التعليمي: تفسير معنى الباقي في مسألة القسمة.

الاستراتيجيات المستخدمة في التقويم: مراجعة الذات (التقويم الذاتي) أداة التقويم: قائمة الرصد

الموقف التعليمي: عند انتهاء المعلمة من شرح تفسير معنى الباقي في مسألة القسمة تطلب المعلمة من الطالبات تعبئة النموذج التالي:

نتائج طالبات الصف الخامس الابتدائي في الابتدائية (٩٢) وعددهن (١٠٨طالبة)

جدول(٤ ـ٢)

م	المهارة	متقن جداً	متقن	متقن جزئياً	غير متقن
		٤	٣	٢	١
١	حددت المقسوم في عبارة القسمة.	٪ ٨٤,١	٪١٥,٩	صفر٪	صفر٪
٢	عينت المقسوم عليه في عبارة القسمة.	٪ ٨ ٨,٨	٪ ١١,٢	صفر٪	٪ صفر

٣	أجريت عملية القسمة على الأعداد بشكل صحيح.	٦، ٧٧ ٪	١١,٢ ٪	صفر٪	١١,٢٪
٤	حددت ناتج القسمة من عملية القسمة.	٨٥ ٪	٧,٥ ٪	٤,٧٪	٢,٨ ٪
٥	أوجدت باقي القسمة.	٨٤,١ ٪	٩,٣ ٪	٣,٧ ٪	٢,٨ ٪
٦	ربطت باقي القسمة في المسألة بعبارة لفظية.	٩٧,١ ٪	صفر ٪	صفر٪	٢,٨ ٪

تفسير النتائج:

من جدول (٤ ـ٢) نجد أن:

١. المهارتين رقم (١) حددت المقسوم في عبارة القسمة رقم (٢)عينت المقسوم عليه في عبارة القسمة إيجابية في هذه الجزئية من المهارة ولا يوجد بها إخفاق.

٢. المهارتين رقم (٣) أجريت عملية القسمة على الأعداد بشكل صحيح

عدد المتعلمات اللاتي أخفقن في إجراء عملية القسمة على الأعداد بشكل صحيح = ١٢أي بنسبة ١١,٢٪ وهنا لابد من دراسة الأسباب و وضع خطة علاجية لتخطي هذه الصعوبة، التي تعد محور عملية القسمة.

٣. المهارة رقم (٤) حددت ناتج القسمة من عملية القسمة

عدد المتعلمات اللاتي أخفقن في تحديد ناتج خارج القسمة من عملية القسمة = ٨ أي بنسبة ٧,٥ ٪

٤. المهارة رقم (٥) أوجدت باقي القسمة

عدد المتعلمات اللاتي أخفقن في إيجاد باقي القسمة =٧ أي بنسبة ٦,٥ ٪

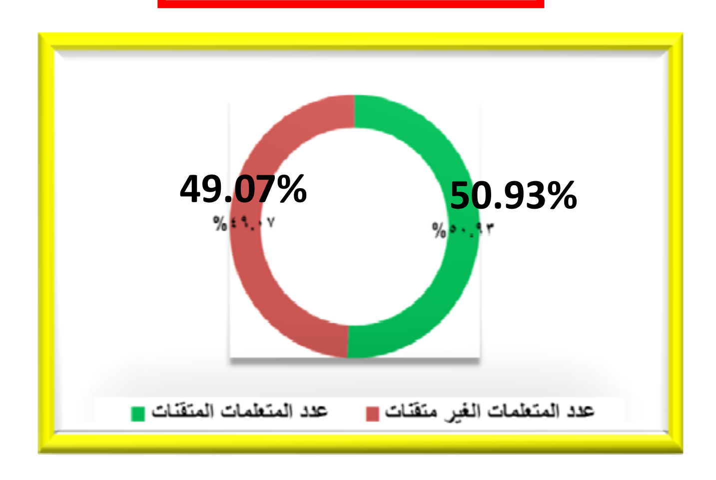
٥. المهارة رقم (٦) ربطت باقي القسمة في المسألة بعبارة لفظية.

عدد المتعلمات اللاتي أخفقن في ربط باقي القسمة في المسألة بعبارة لفظية =
٣ أي بنسبة ٢,٨ **%**بناء عليه تعتبر فقرة (٦) إيجابية في هذه الجزئية من المهارة.

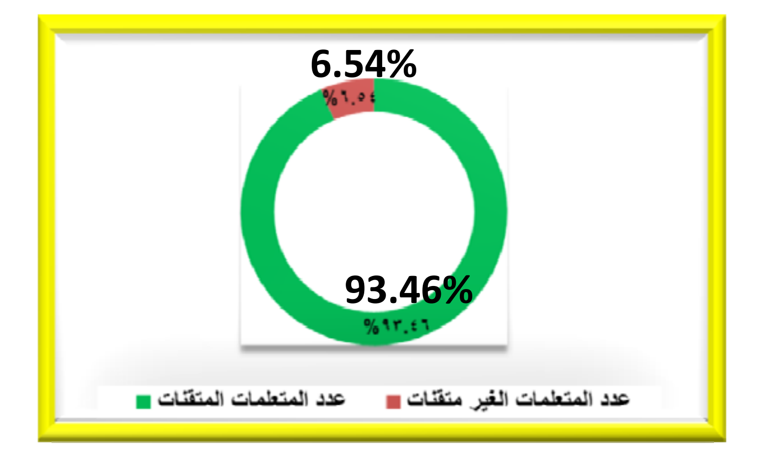
As a result of professional learning communities

نتيجة تطبيق المجتمعات المهنية التعلمية**plc**





بعد after


6.54%
%٦.٥٤
93.46%
%٩٣.٤٦
عدد المتعلمات المتقنات
عدد المتعلمات الغير متقنات

الخاتمة

هذه نهاية الدراسة التي كانت بعنوان: أثر برنامج المجتمعات التعليمية المهني plc في الارتقاء بالمستويات التحصيلية لطالبات الصف الخامس الابتدائي في التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة من بيت خبرة عالمي أمريكي (Solution Tree) و التي سعت إلى بيان أثر تطبيق تجربة المجتمعات التعلمية المهنية PLc من بيت خبرة عالميSolution Tree على رفع المستوى التحصيلي للمتعلمات في مادة الرياضيات بالصف الخامس الابتدائي ولتحقيق الهدف حاولت الباحثة التأكد من تحقق الأسئلة الأربعة الحاسمة في التعلم لبرنامج المجتمعات التعلمية المهنية. و تبنت الدراسة المنهج التجريبي ذي المجموعة الواحدة بتصميم قبلي و بعدي. كما احتوت الدراسة على مبحثين: الأول: الإطار النظري تحدث عن دور المعلم في العملية التعليمية ومفهوم المجتمعات التعليمية المهنية PLC. والمبحث الثاني تضمن الدراسة الميدانية.

أهم نتائج الدراسة:

ونتيجة تطبيق تجربة ا لمجتمعات التعلمية المهنية في ب/٩٢ توصلنا إلى:

١. الارتقاء بالمستويات التحصيلية لطالبات الصف الخامس من (٥١٪) إتقان للعلوم والمعارف و المهارات إلى (٩٤٪) نجاح نوعي.

٢. حصدت الطالبات المتفوقات العديد من شهادات الشكر والتقدير من موقع أفكار الرياضيات الإلكتروني من فئة (الطالب، الصف، و المدرسة) و غيرها من المواقع الإثرائية.

٣. اكتسبت الطالبات المتفوقات مهارات عالية من خلال قيامهن بمهام المعلمة الصغيرة مع زميلاتهن الأقل مستواً في التحصيل الدراسي ومن خلال تطبيق استراتيجية التعلم بالأقران.

٤. صنفت المدرسة كأفضل مدرسة في مدارس التطوير من قبل القيادات التربوية عند زيارة المدرسة والاطلاع عن قرب على نتائج التجربة على طالبات المدرسة ككل، وليس فقط على طالبات الصف الخامس في مادة الرياضيات، وهذا نتيجة لتطبيق تجربة المجتمعات التعلمية المهنية.

أبرز توصيات الدراسة :

١. تعميم تجربة المجتمعات التعلمية المهنية على جميع مدارس تطوير ومدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

٢. تقديم دورات وبرامج متخصصة للمعلمين و المعلمات في المجتمعات التعلمية المهنية ومتابعة قياس الأثر من الجهة المختصة.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين و الصلاة والسلام على أشرف الأنبياء و المرسلين

سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

قائمة بأهم المراجع العلمية:

١. السيد، عيسى. الاستراتيجيات الحديثة ودور المعلم في العملية التربوية، مجلة مركز البحوث التربوية والمناهج: الكويت، العدد(٢١).

٢. الشمري، ماشي (٢٠١٤). التطوير المهني القائم على المدرسة من خلال بحث الدرس (المنحى الياباني في التطوير المهني للمعلمين)، مكتبة الملك فهد الوطنية: الرياض.

٣. الشمري، ماشي (٢٠١٢). ١٠١ استراتيجية في التعلم النشط، مكتبة الملك فهد الوطنية: الرياض.

٤. النوري، حسين (٢٠٠٦). الرياضيات بين يديك (إطار مرجعي شامل للعلوم الرياضية)، مكتبة الملك فهد الوطنية: الرياض.

٥. دوفور، ريتشارد، و آخرون (٢٠١٤). التعلم عن طريق العمل دليل المجتمعات المهنية التعلمية أثناء العمل، دار الكتاب التربوي للنشر و التوزيع: الدمام.

٦. دوفور، ريتشارد، و آخرون (٢٠١٣). رفع سقف التوقعات وردم الهوة مهما تطلب الأمر، دار الكتاب التربوي للنشر و التوزيع: الدمام.

٧. عبدالعزيز، عبدالله (٢٠٠٢). التربية في الوطن العربي، المكتب الجامعي الحديث: الاسكندرية.

٨. قنديل، يس (١٩٩٨). التدريس وإعداد المعلم، دار النشر الدولي: الرياض، الطبعة الثانية.

٩. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦).ميثاق اخلاقيات مهنة التعليم، التطوير التربوي: الرياض، الطبعة الأولى.

١٠. الحقائب التدريبية: سلسلة برامج المجتمعات التعلمية المهنية PLC من شركة Solution Tree الأمريكية.

تجربة التدريب عن بعد لمدارس الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة والمدارس والأكاديميات السعودية في الخارج

إعداد

بندر بن عبدالله بن خليل الحازمي

مشرف التدريب التربوي ومدير مركز التدريب عن بعد

بإدارة التدريب التربوي والابتعاث بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة

ملخص البحث:

عنوان البحث: تجربة التدريب عن بعد لمدارس الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة والمدارس والأكاديميات السعودية في الخارج.

هدف البحث إلى تسليط الضوء على تجربة التدريب عن بعد لمدارس الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة والمدارس والأكاديميات السعودية في الخارج، والاطلاع على نتائج هذه التجربة ومحاولة نقل الخبرة للميدان التربوي للاستفادة من هذه التجربة في التطوير المهني للمعلمين والمعلمات. ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحث المنهج التاريخي لتوضيح بعض الأحداث التي جرت في الماضي والتي أثرت في الحاضر وقد تنبئ عن المستقبل [عاقل. ١٩٨٢. ص ١٠١].

وسوف يتناول الباحث في عرضه لتجربة التدريب عن بعد من خلال ثلاثة مباحث رئيسية المبحث الأول يركز على مشروع التدريب عن بعد من حيث (الفكرة، التعريف، الأهداف، الوسائل الأساسية، الخطوات الإجرائية لتطبيق المشروع، المهام الرئيسية) والمبحث الثاني يتناول منظومة التدريب عن بعد من حيث (المكونات، المعايير، الأدوار، المتطلبات) والمبحث الثالث يتضمن استراتيجيات التدريب عن بعد من حيث (دراسة الحالة التدريبية، تحديد نمط التدريب عن بعد، تحديد تقنيات التدريب عن بعد، بناء خطة التدريب عن بعد، تصميم آلية التدريب عن بعد، التهيئة والإعداد، الدعم الفني، تقويم التدريب عن بعد)، كما يتضمن البحث ملحق يشمل بعض الإحصائيات ولقطات مصورة عن تجربة التدريب عن بعد خلال الفترة من عام ١٤٣٣ه إلى عام ١٤٣٧هـ.

وأوصى البحث بالاعتراف بنمط التدريب عن بعد على مستوى وزارة التعليم واعتماد شهاداته، كما أوصى البحث بصياغة لائحة للتدريب عن بعد معتمدة من وزارة التعليم، وكذلك تخصيص ميزانية ماليه للتدريب عن بعد، وضرورة تفعيل

نمط التدريب عن بعد في مراكز التدريب التربوي في الجامعات والإدارات التعليمية والاستفادة منه في حل بعض مشكلات التدريب التربوي وتطوير الخدمات التدريبية في مراكز التدريب التربوي، وكذلك ضرورة الاستمرار والتوسع في تطبيق التدريب عن بعد للاستفادة منه في التطوير المهني للمعلمين والمعلمات في المدارس داخل وخارج المملكة، كما أوصى البحث بضرورة تحقق (المعايير والأدوار والمتطلبات) لكل مكون من مكونات منظومة التدريب عن بعد في مراكز التدريب التربوي لضمان جودة التدريب عن بعد، وأخيراً أوصى البحث بالتوسع في الفئات المستهدفة من التدريب عن بعد لتشمل المجتمع خصوصاً في البرامج الثقافية والتوعوية.

المبحث الأول: مشروع التدريب عن بعد

المبحث الأول يركز على مشروع التدريب عن بعد من حيث (الفكرة، التعريف، الأهداف، الوسائل الأساسية، الخطوات الإجرائية لتطبيق المشروع، المهام الرئيسية).

فكرة مشروع التدريب عن بعد:

من خلال طبيعة عمل الباحث مشرفا للتدريب التربوي في إدارة التدريب والابتعاث بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة لأكثر من عقد من الزمن ومعايشته لمشكلات التدريب التربوي وكذلك من خلال تخصص الباحث في الحاسب الآلي ومتابعته للمستجدات والتطور في المجال التقني، بدأت فكرة مشروع التدريب عن بعد تراود الباحث منذ عام ١٤٢٨ه ولأسباب إدارية وفنية لم تطبق الفكرة على مستوى الإدارة وإنما طبقها الباحث بشكل فردي على شكل تجارب متنوعة وفي فترات متعددة اكتسب الباحث من خلالها الخبرة في مجال التدريب عن بعد، وبعد مرور خمسة سنوات في عام ١٤٣٣ه/١٤٣٤ه جدد الباحث طرح الفكرة على إدارة التدريب لتبني مشروع التدريب عن بعد على مستوى الإدارة ووجد الباحث التشجيع والتحفيز والدعم والمساندة من إدارة التدريب والإدارة العليا مع الوعد بتقديم التسهيلات الادارية وتوفير الكوادر البشرية والوسائل الفنية اللازمة لتطبيق المشروع، فتم إنشاء وحدة للتدريب عن بعد بموجب قرار إداري وتعيين الباحث رئيسا لها وتم بفضل الله تطبيق أول خطة فصلية للتدريب عن بعد على مستوى الادارات التعليمية بوزارة التعليم، وأستمر التطبيق منذ ذلك الوقت ولازال مع التحسين والتطوير المستمر، حيث تحولت وحدة التدريب عن بعد إلى قسم التدريب عن بعد ثم إلى مركز التدريب عن بعد ليواكب هذا التطور التوسع في الفئات المستهدفة،

حيث بدأ بتقديم التدريب عن بعد لمنسوبي مدارس تعليم منطقة مكة المكرمة ثم توسع ليشمل المدارس والأكاديميات السعودية في الخارج.

التعريف بمشروع التدريب عن بعد:

مشروع التدريب عن بعد في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة هو مشروع طموح سعى إلى الاستفادة من دمج التقنية في التدريب ليساهم في تحقيق أهداف إدارة التدريب التربوي في إيصال التدريب إلى مدارس مكة المكرمة والمدارس والأكاديميات السعودية في الخارج، وتتلخص فكرة المشروع في تطبيق نمط التدريب عن بعد رافداً ومكملاً للتدريب التقليدي المنفذ في مركز التدريب التربوي ومكاتب التعليم وليس بديلاً عنها وذلك من خلال نظام إدارة التدريب عن بعد.

أهداف مشروع التدريب عن بعد:

الهدف العام لمشروع التدريب عن بعد هو تفعيل مسار التدريب عن بعد كمسار جديد وحديث يتواكب مع متغيرات ومتطلبات العصر الحديث ويكون رافداً ومكملاً للمسارات الأخرى مسار التدريب الصباحي ومسار التدريب المسائي ومسار التدريب المتنقل.

الأهداف التفصيلية لمشروع التدريب عن بعد:

١. حل بعض مشكلات التدريب التربوي ومنها (مشكلة النقص في كوادر التدريب، مشكلة قبول أعداد محدودة من المتدربين، مشكلة خروج المعلمين من المدارس من أجل التدريب وما يترتب عليه من إخلال للعملية التعليمية في المدارس، مشكلة الجمع بين المتدربين والمتدربات في البرامج التدريبية).

٢. تطوير الخدمات التدريبية في مركز التدريب التربوي.

٣. توفير الجهد والوقت وتخفيض تكاليف التدريب.

٤. تحقيق المرونة في المكان والزمان عند تلقي التدريب.

٥. مراعاة الفروق الفردية وظروف المتدربين والمتدربات.

٦. التحول إلى الحكومة الإلكترونية في مجال التدريب من خلال دمج التقنية في التدريب التربوي.

٧. زيادة الثقافة التقنية لدى المتدربين والمتدربات وتعاملهم مع مصادر المعلومات وتطبيقات الويب.

٨. تحقيق مبدأ التدريب حق للجميع من خلال تخفيف شروط القبول في البرامج التدريبية.

٩. التسريع والمساعدة في تحويل المجتمع إلى مجتمع معرفي.

الوسائل الأساسية لمشروع التدريب عن بعد:

١. مقر لمركز التدريب عن بعد في مركز التدريب التربوي.

٢. قاعة التدريب عن بعد أو استيديو البث المباشر أو الاثنين معا حسب الامكانيات المتاحة.

٣. نظام إدارة التدريب عن بعد.

٤. فريق العمل في مركز التدريب عن بعد.

الخطوات الإجرائية لتطبيق مشروع التدريب عن بعد:

١. بموجب قرار إداري إنشاء مركز التدريب عن بعد في مركز التدريب التربوي.

٢. توفير مقر لمركز التدريب عن بعد في مركز التدريب التربوي.

٣. تكوين فريق عمل مركز التدريب عن بعد.

٤. توفير البنية التحتية للاتصال بشبكة الإنترنت.

٥. تجهيز نظام إدارة التدريب عن بعد.

٦. تجهيز قاعة التدريب عن بعد.

٧. بناء أدلة (للمدربين) و(للمتدربين) و(للمنسقين في المدارس).

٨. تدريب المدربين وإعدادهم وتأهيلهم للتدريب عن بعد.

٩. تحديد المدارس المشاركة في التدريب عن بعد.

١٠. ترشيح (منسقي التدريب عن بعد) وتدريبهم على الاتصال والتواصل مع مركز التدريب عن بعد.

١١. تحديد الاحتياجات التدريبية.

١٢. إعداد خطط التدريب عن بعد.

١٣. تدشين انطلاق مشروع التدريب عن بعد.

المهام الرئيسة لمركز التدريب عن بعد:

١- بناء الخطة الفصلية للتدريب عن بعد وتضمينها مع خطة البرامج التدريبية لمركز التدريب التربوي.

٢- تصميم برامج التدريب عن بعد.

٣- تقديم برامج التهيئة الخاصة بالتدريب عن بعد.

٤- التواصل مع الجهات المستفيدة عبر بوابة مركز التدريب عن بعد.

٥- الإشراف على تنفيذ برامج التدريب عن بعد.

٦- التنسيق مع الإدارات ذات العلاقة التي تشارك في تنفيذ برامج التدريب عن بعد

٧- رفع بيانات المستفيدين من برامج التدريب عن بعد لقسم الإحصاءات والتوثيق فصلياً

٨- إعداد الإحصائيات والبيانات بعدد المرشحين والمتغيبين بصورة شهرية وفصلية.

٩- إعلام المستفيدين بنوعية البرامج المقدمة فصلياً بالخطابات الرسمية وبوابة مركز التدريب عن بعد

١٠- فتح باب التسجيل للمستفيدين، وتسليم شهادات الحضور والاجتياز.

١١- الإعلان عن البرامج التدريبية المقدمة بصورة فصلية.

١٢- تقويم واعتماد البرامج التدريبية المقدمة عن بعد.

١٣- توثيق البرامج ورفعها على موقع الإدارة وتدوينها في تقارير الإنجاز لمركز التدريب عن بعد

١٤- تقديم المقترحات التي تساهم في اتساع عمل مركز التدريب عن بعد وتطوير البرامج المقدمة فيها

١٥- التنسيق مع إدارة التدريب التربوي (قسم البنات) للاستفادة من هذه الخدمة.

المبحث الثاني: منظومة التدريب عن بعد

المبحث الثاني يتناول منظومة التدريب عن بعد من حيث (المكونات، المعايير، الأدوار، المتطلبات) والتي تم تطبيقها في تجربة التدريب عن بعد.

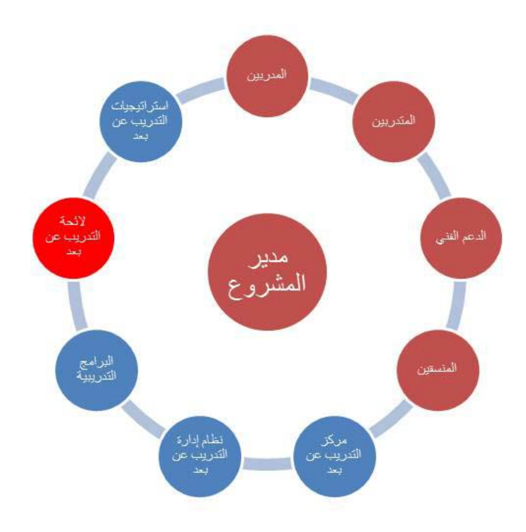
وقد استفاد الباحث من دراسته الأكاديمية لمرحلة الماجستير، حيث حددت دراسة [الحازمي. ٢٠١٤. ص ص ٩٠- ٩٨] المكونات والمعايير والأدوار والمتطلبات لمنظومة التدريب عن بعد كما يلي:

أولاً: مكونات منظومة التدريب عن بعد:

١. مكون المدربين
٢. مكون المتدربين
٣. مكون المنسقين
٤. مكون الدعم الفني
٥. مكون مدير مركز التدريب عن بعد
٦. مكون برامج التدريب عن بعد
٧. مكون مركز التدريب عن بعد
٨. مكون نظام إدارة التدريب عن بعد
٩. مكون استراتيجيات التدريب عن بعد
١٠. مكون لائحة التدريب عن بعد



مكونات منظومة التدريب عن بعد



منظومة التدريب عن بعد

مدخلات	عمليات	مخرجات
المدربين	1. تحديد الاحتياجات التدريبية لبرامج التدريب عن بعد 2. تصميم برامج التدريب عن بعد 3. تنفيذ برامج التدريب عن بعد 4. تقييم برامج التدريب عن بعد	تحقيق أهداف التدريب عن بعد
المتدربين		
المنسقين		
الدعم الفني		
مدير مركز التدريب عن بعد		
برامج التدريب عن بعد		
مركز التدريب عن بعد		
نظام إدارة التدريب عن بعد		
استراتيجيات التدريب عن بعد		
لائحة التدريب عن بعد		

ثانياً : المعايير والأدوار والمتطلبات لمكونات منظومة التدريب عن بعد

مكون المدربين

هم خبراء التدريب في التخصصات والمجالات المختلفة والمؤهلين للتدريب عن بعد		
المعايير	الأدوار	المتطلبات
خبراء في التدريب التربوي	تسليم مفردات البرامج التدريبية	إدراج برامج التدريب عن بعد ضمن خطة التدريب
خبراء في التربية والتعليم	تسليم محتوى البرامج التدريبية بصيغة الكترونية	تدريب المدربين لإعدادهم وتأهيلهم للتدريب عن بعد
	تنفيذ التدريب عن بعد	التشجيع والتحفيز
	الإجابة على استفسارات المتدربين	
	تقييم مشاريع المتدربين	
	تقييم مشروع التدريب عن بعد	

مكون المتدربين

هم الفئة المستهدفة في التدريب من منسوبي ومنسوبات وزارة التربية والتعليم		
المعايير	الأدوار	المتطلبات
من منسوبي ومنسوبات وزارة التربية والتعليم	التسجيل في البرامج التدريبية	نشر التوعية التقنية وثقافة التدريب عن بعد
حسب معايير الترشيح للبرامج التدريبية	حضور التدريب عن بعد (تزامني – غير تزامني)	نشر خطة التدريب عن بعد
	المشاركة في الأنشطة التدريبية	توزيع دليل المتدرب للتدريب عن بعد
	إنجاز المشاريع التدريبية وتسليمها	التشجيع والتحفيز
	تقييم البرامج التدريبية	

مكون المنسقين



هم شركاء النجاح في الميدان التربوي وحلقة الوصل المهمة التي تربط الميدان التربوي بمركز التدريب عن بعد، وهناك مستويات مختلفة للمنسقين حسب مستوى تنفيذ المشروع سواءً على مستوى إدارة التربية والتعليم (منسقي التدريب عن بعد في المدارس) أو على مستوى الوزارة (منسقي التدريب عن بعد في إدارات التربية والتعليم).

المعايير	الأدوار	المتطلبات
خبير في التقنيات بشكل عام	نشر التوعية التقنية وثقافة التدريب عن بعد في الميدان التربوي	توفير الدعم الإداري في الميدان التربوي
مشرف تربوي في (إدارة التربية والتعليم)	التنسيق بين مركز التدريب عن بعد والميدان التربوي	توفير متطلبات نقل التدريب عن بعد في الميدان التربوي
أمين مركز مصادر التعلم في (المدارس)	الإشراف على نقل التدريب عن بعد	تدريب المنسقين لإعدادهم للتنسيق للتدريب عن بعد
يمتلك مهارات الإشراف والتنسيق	متابعة المتدربين	التشجيع والتحفيز
يمتلك مهارات الأعمال الإدارية	إعداد تقارير المشروع	
	توثيق المشروع في الميدان التربوي	

مكون الدعم الفني



هو فرد أو فريق فني متخصص في التقنيات يمتلك المهارات الفنية العالية التي تؤهله لتقديم الدعم الفني للعاملين في المشروع بالإضافة إلى امتلاكه لمهارات في التصميم والإخراج والمونتاج بالإضافة لمهارات الأعمال الإدارية.

المعايير	الأدوار	المتطلبات
خبير في التقنيات بشكل عام	تصميم أدلة المشروع	التفرغ الكامل للمشروع
خبير في تقنيات التدريب عن بعد	الدعم الفني للمشروع	توفير متطلبات الدعم الفني
يمتلك مهارات فنية في التصميم والإخراج والمونتاج	التواصل مع المدربين والمنسقين	تدريب فريق الدعم الفني
يمتلك مهارات الأعمال الإدارية	تجهيز ونشر محتوى البرامج التدريبية	التشجيع والتحفيز
	متابعة التدريب عن بعد	
	إعداد تقارير المشروع	
	عمل الإحصاءات والرسوم البيانية	
	توثيق المشروع	

مكون مدير مركز التدريب عن بعد

هو المدير التنفيذي والمسؤول الأول في المشروع ويقوم بأدوار متعددة قبل وأثناء وبعد تنفيذ المشروع مثل التخطيط وصياغة سياسات ولوائح العمل وتدريب العاملين وتنفيذ المشروع وتوجيه العاملين وتقديم الدعم والمساندة والإشراف والإدارة العامة على المشروع وتطويره بشكل مستمر.

المعايير	الأدوار	المتطلبات
خبير في التدريب التربوي	التخطيط للمشروع	الموافقة من الإدارة العليا
خبير في تقنيات التدريب عن بعد	تدريب العاملين في المشروع	توفير متطلبات المشروع
خبير في إدارة المشاريع	تنفيذ المشروع	تقديم التسهيلات للمشروع
قائد	توجيه العاملين في المشروع	اتخاذ القرارات المساندة
	تقديم الدعم والمساندة	التشجيع والتحفيز
	الإشراف العام على المشروع	
	إدارة المشروع	
	تطوير المشروع	

مكون برامج التدريب عن بعد

هي البرامج التدريبية المدرجة في خطة برامج التدريب عن بعد، والتي يتم إعدادها وتجهيزها بما يتناسب مع بيئة التدريب عن بعد.

المعايير	الأدوار	المتطلبات
مناسبة لبيئة التدريب عن بعد	تحديد الاحتياجات التدريبية لبرامج التدريب عن بعد	إعداد خطة برامج التدريب عن بعد
تتفق مع الاحتياجات التدريبية للمتدربين	تصميم برامج التدريب عن بعد	استلام محتوى البرامج التدريبية بصيغة الكترونية
	تنفيذ برامج التدريب عن بعد	متابعة تصميم وتنفيذ وتقييم برامج التدريب عن بعد
	تقييم برامج التدريب عن بعد	

مكون مركز التدريب عن بعد

يعنى مركز التدريب عن بعد بتطوير التدريب عن بعد والإشراف عليه وايجاد حلول للتدريب عن بعد، ويتكون من جزئين أحدهما واقعي (وحدة التدريب عن بعد) بالإدارة والآخر افتراضي (نظام إدارة التدريب عن بعد) على شبكة الإنترنت، حيث يعتبر الجزء المادي مقر للعاملين في إدارة المشروع ويحتوي على قاعات تدريبية مجهزة لبث برامج التدريب عن بعد، ويمثل الجزء الافتراضي البوابة الإلكترونية وبيئة للتدريب عن بعد.

المعايير	الأدوار	المتطلبات
استيديو البث المباشر	التدريب عن بعد (التزامني)	اتصال انترنت (سرعة لا تقل عن 4 ميجابايت)
قاعة تدريب اعتيادية مجهزة للتدريب عن بعد	التدريب عن بعد (المختلط)	تدريب العاملين على إدارة استيديو البث المباشر وقاعات التدريب عن بعد
مكاتب للعاملين في المشروع		

مكون نظام إدارة التدريب عن بعد



هي مجموعة التقنيات التي تستخدم في التدريب عن بعد مثل نظام ادارة التدريب عن بعد (البوابة الالكترونية) والفصول الافتراضية وتقنيات الاتصال والتواصل والدعم الفني وغيرها من التقنيات، وهذه التقنيات تمثل الجزء الافتراضي على شبكة الانترنت لمركز التدريب عن بعد.

المعايير	الأدوار	المتطلبات
نظام إدارة التدريب عن بعد DTMS	التدريب عن بعد (التزامني)	اتصال انترنت (سرعة لا تقل عن 4 ميجابايت)
نظام الفصول الافتراضية Virtual Classroom	التدريب عن بعد (الغير تزامني)	تدريب العاملين على كيفية التعامل مع التقنيات
مؤتمرات الفيديو Video Conferencing	التدريب عن بعد (المختلط)	أدلة استخدام التقنيات
التدريب النقال Mobile Training	التدريب عن بعد (النقال)	
تقنيات الاتصال والتواصل	الاتصال والتواصل	
يمكن إضافة تقنيات أخرى حسب الحاجة	الدعم الفني	

مكون استراتيجيات التدريب عن بعد

هي الأطر والآليات التي تحكم نشاط التدريب عن بعد في المنظمة، ويتم التعبير عنها من خلال الأنظمة واللوائح التنفيذية الأساسية للمنظمة.
أو هي مجموعة من الآليات والخطط توضع لتنظيم التدريب عن بعد وضمان جودة مخرجاته.

المعايير	الأدوار	المتطلبات
مناسبة للتدريب عن بعد	التدريب عن بعد (التزامني)	بناء أدلة استراتيجيات التدريب عن بعد
مناسبة للميدان التربوي (إدارة – مركز – مدارس)	التدريب عن بعد (الغير تزامني)	
مناسبة لظروف المتدربين	التدريب عن بعد (المختلط)	
يمكن تطبيقها	التدريب عن بعد (النقال)	

مكون لائحة التدريب عن بعد

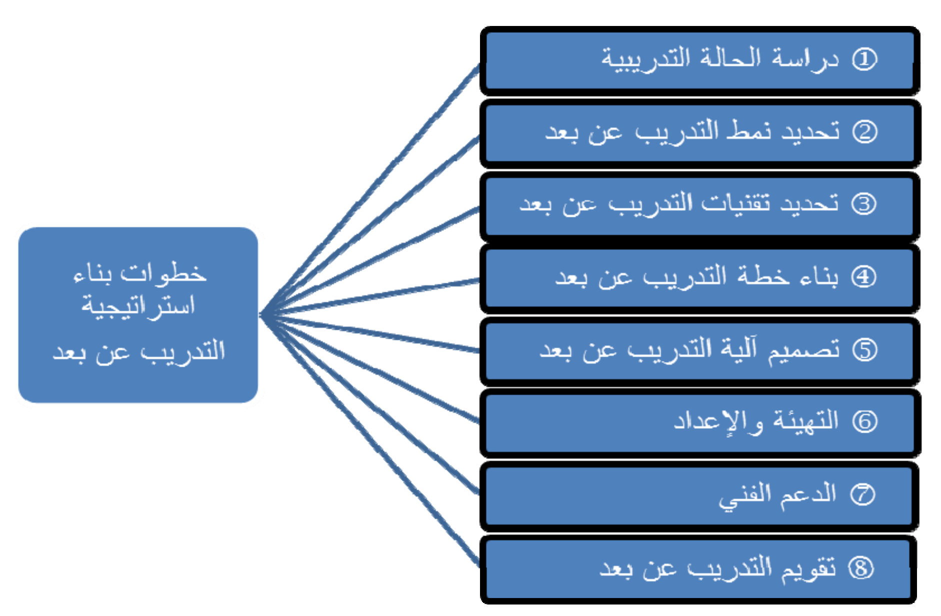


هي مجموعة من المواد توضع لتنظيم التدريب عن بعد في مؤسسات وزارة التربية والتعليم وذلك لتوفير مرجعية نظامية للتدريب عن بعد ولضمان جودة التدريب عن بعد ولدعم تطور مؤسسات وبرامج التدريب عن بعد في وزارة التربية والتعليم. (غير متوفرة حالياً)

المعايير	الأدوار	المتطلبات
توفر مرجعية نظامية للتدريب عن بعد	تنظم هذه اللائحة التدريب عن بعد في مؤسسات وزارة التربية والتعليم	صياغة واعتماد لائحة التدريب عن بعد من وزارة التربية والتعليم
تعمل على ضمان جودة التدريب عن بعد		
تدعم تطور مؤسسات وبرامج التدريب عن بعد		

المبحث الثالث: استراتيجيات التدريب عن بعد:

المبحث الثالث يتضمن استراتيجيات التدريب عن بعد، وتوصف بأنها الأطر والآليات التي تحكم نشاط التدريب عن بعد في مركز الدورات التدريبية ويتم التعبير عنها من خلال الأنظمة واللوائح التنفيذية الأساسية للمركز أو هي مجموعة الآليات والخطط توضع لتنظيم التدريب عن بعد وضمان جودة مخرجاته [الحازمي. ٢٠١٤. ص ٩٧]. ويرى الباحث انها تشمل ثمان خطوات أساسية ينبغي تطبيقها لضمان جودة التدريب عن بعد وهي (دراسة الحالة التدريبية، تحديد نمط التدريب عن بعد، تحديد تقنيات التدريب عن بعد، بناء خطة التدريب عن بعد، تصميم آلية التدريب عن بعد، التهيئة والإعداد، الدعم الفني، تقويم التدريب عن بعد) وسوف يتناول الباحث في السطور التالية تفصيل للخطوات الأساسية لبناء استراتيجية التدريب عن بعد.



الخطوة الأولى : دراسة الحالة التدريبية.

دراسة الحالة التدريبية هي اللبنة الأولى في بناء استراتيجية التدريب عن بعد، وتشمل دراسة الحالة التدريبية ثلاثة خطوات وهي: وصف الحالة التدريبية ثم تحليل معطياتها ثم تحديد الاحتياجات التدريبية.

الخطوة الثانية : تحديد نمط التدريب عن بعد.

من خلال نتائج دراسة الحالة التدريبية يمكن لنا وضع اللبنة الثانية في بناء استراتيجية التدريب عن بعد وهي تحديد نمط التدريب عن بعد المناسب للحالة التدريبية التي قمنا بدراستها، وتشمل نمط التدريب عن بعد التزامني ونمط التدريب عن بعد غير التزامني ونمط التدريب عن بعد المدمج (المختلط)، وفي النمط الأخير قد يكون الدمج بين التزامني وغير التزامني أو يكون الدمج بين التدريب التقليدي والتدريب عن بعد.

الخطوة الثالثة : تحديد تقنيات التدريب عن بعد.

بعد تحديد نمط التدريب عن بعد يتم تحديد تقنيات التدريب عن بعد المناسبة لهذا النمط وهذه الخطوة تمثل اللبنة الثالثة في بناء استراتيجية التدريب عن بعد، وتشمل تقنيات التدريب عن بعد الفصول الافتراضية ومؤتمرات الفيديو والبوابات الالكترونية وأنظمة إدارة التدريب عن بعد وتقنيات الاتصال والتواصل وغيرها من التقنيات، وقد يستخدم في التدريب عن بعد أحد هذه التقنيات أو مجموعة من التقنيات حسب الحاجة لها.

الخطوة الرابعة : بناء خطة التدريب عن بعد.

تعتمد هذه الخطوة على نتائج تحديد الاحتياجات التدريبية التي قمنا بها عند دراسة الحالة التدريبية وهي تمثل اللبنة الرابعة لبناء استراتيجية التدريب عن بعد وتشمل تحديد بيانات البرنامج التدريبي وتشمل [رمز البرنامج، اسم البرنامج، نوع محتوى البرنامج:) ثقافي أو توعوي – معرفي – مهاري – معرفي ومهاري)، تاريخ تنفيذ البرنامج، عدد ساعات البرنامج، الفئة المستهدفة، اسم المدرب].

الخطوة الخامسة : تصميم آلية التدريب عن بعد.

تعتبر هذه الخطوة من أهم الخطوات التي توضح كيف يتم إدارة التدريب عن بعد؟ وهي تمثل اللبنة الخامسة لبناء استراتيجية التدريب عن بعد وتشمل [توزيع ساعات التدريب، تحديد وقت التدريب، تحديد نوع نقطة الاتصال: (متدرب – مدرسة)، تحديد طريقة تقييم المتدربين: (بدون – اختبار الكتروني – مشروع – اختبار الكتروني و مشروع)، نوع الشهادة الالكترونية: (حضور – اجتياز)].

الخطوة السادسة : التهيئة والإعداد.

تتضمن هذه الخطوة محورين أساسين هما التهيئة والإعداد، حيث تركز التهيئة على توفير وتجهيز البنية التحتية لمشروع التدريب عن بعد، ويركز الإعداد على تدريب الكادر البشري (مدربين ومنسقين ومتدربين) وإعدادهم للتدريب عن بعد، وتعتبر هذه الخطوة اللبنة السادسة في استراتيجية التدريب عن بعد.

الخطوة السابعة : تقديم الدعم الفني.

يعتبر الدعم الفني عنصر أساسي ومهم (قبل وأثناء وبعد) التدريب عن بعد، ويشمل الدعم الفني [تصميم أدلة التدريب عن بعد: (دليل المدرب – دليل المتدرب –

دليل المنسق)، تجربة الاتصال عن بعد قبل التدريب، استلام المحتوى الالكتروني التدريبي، تجهيز المحتوى التدريبي الالكتروني، تقديم الدعم الفني أثناء التدريب: (للمدرب – للمنسقين – للمتدربين)، إعداد التقارير والإحصائيات]، وتمثل هذه الخطوة اللبنة السابعة في استراتيجية التدريب عن بعد.

الخطوة الثامنة: تقويم التدريب عن بعد.

يعتبر تحديد هذه الخطوة هي اللبنة الثامنة والأخيرة في بناء استراتيجية التدريب عن بعد، حيث تشمل على (استجابات المشاركين في التدريب عن بعد، التغذية الراجعة، نتائج التدريب عن بعد)، وتساعد هذه الخطوة على قياس ما تحقق، كما تساعد على التحسين والتطوير للمستقبل.

ملخص النتائج والتوصيات:

النتائج:

١- تم تنفيذ ١٢ خطة تدريب عن بعد منذ عام ١٤٣٣هـ وحتى هذا العام ١٤٣٧هـ.

٢- حققت تجربة التدريب عن بعد في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة أهدافها بدرجة عالية.

٣- تم إعداد حقيبة تدريبية بمسمى (برنامج التدريب عن بعد) تهدف لإعداد وتأهيل مشرفي ومشرفات وزارة التعليم لإدارة التدريب عن بعد بكفاءة واحترافية.

٤- تم نقل تجربة المشروع لبعض الإدارات التعليمية في وزارة التعليم الراغبة في الاستفادة من المشروع من خلال تدريب مسؤولي التدريب في الإدارات التعليمية على برنامج التدريب عن بعد [إدارة التعليم بمنطقة تبوك (بنين/بنات)، إدارة التعليم بمحافظة جدة (بنات)].

٥- تم الاعتراف بشهادات برامج التدريب عن بعد المنفذة في الإدارة بعد ضبط التدريب عن بعد من خلال صياغة استراتيجيات التدريب عن بعد لضمان جودة المخرجات.

٦- ساهم التدريب عن بعد في التطوير المهني للمعلمين والمعلمات في المدارس والأكاديميات السعودية في الخارج.

التوصيات:

١- الاعتراف بنمط التدريب عن بعد على مستوى وزارة التعليم واعتماد شهاداته.

٢- صياغة لائحة للتدريب عن بعد معتمدة من وزارة التعليم.

٣- تخصيص ميزانية ماليه للتدريب عن بعد.

٤- ضرورة تفعيل نمط التدريب عن بعد في مراكز التدريب التربوي في الجامعات والإدارات التعليمية والاستفادة منه في حل بعض مشكلات التدريب التربوي وتطوير الخدمات التدريبية في مراكز التدريب التربوي.

٥- ضرورة الاستمرار والتوسع في تطبيق التدريب عن بعد للاستفادة منه في التطوير المهني للمعلمين والمعلمات في المدارس داخل وخارج المملكة.

٦- ضرورة تحقق (المعايير والأدوار والمتطلبات) لكل مكون من مكونات منظومة التدريب عن بعد في مراكز التدريب التربوي لضمان جودة التدريب عن بعد.

٧- التوسع في الفئات المستهدفة من التدريب عن بعد لتشمل المجتمع خصوصاً في البرامج الثقافية والتوعوية.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

١- الحازمي، بندر عبدالله (٢٠١٤م): نموذج تطبيقي مقترح لمركز تدريب عن بعد في مركز الدورات التدريبية بكلية التربية – جامعة أم القرى بمكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

٢- عاقل. فاخر (١٩٨٢م): أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية. ط٢، بيروت، دار العلم للملايين.

ثانياً: مواقع الإنترنت:

٣- مركز التدريب عن بعد http: // makkahtraining.com

متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين من وجهة نظر القيادات التربوية في ضوء مجتمع المعرفة

إعداد

محمد عبدالله الثبيتي

الملخص

هـدفت الدراسـة الحاليـة إلى التعـرف علـى متطلبـات الاعتمـاد المهـني للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة من وجهة نظر القيادات التربوية، ومعرفة مستوى أهمية هذه المتطلبات في تحسين أداء المعلمين في المدارس، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٣) قائداً تربوياً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. طبق عليهم استبانة من إعداد الباحث تكونت من (٧٠) فقرة موزعة على سبعة مجالات. وأشارت النتائج إلى أن مجال التخطيط هو أكثر المجالات أهمية، في حين حصلت باقي المجالات على متوسطات حسابية وانحرافات معيارية متقاربة (مهم غالباً)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي) لصالح الإناث وحملة شهادة البكالوريوس والماجستير، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات العينة تبعاً لمتغيرات التخصص وعدد سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: (الاعتماد المهني، القيادات التربوية، مجتمع المعرفة).

Professional Accreditation Requirements for Teachers according to Educational Leaderships in The Light of The Knowledge Society

Abstract

The present study aimed at identifying the Professional accreditation requirements for teachers according to educational leaderships in the light of the knowledge society, and determining the level of importance of these requirements to improve the performance of teachers at schools. To achieve the objectives of the study the researcher used Curriculum descriptive survey. The study sample consisted of (203) educational leaders who were selected randomly. The researcher applied a questionnaire (prepared by the researcher) that consisted of (70) items distributed on seven domains. The results indicated that planning is the most important domain for educational leaders while the rest domains were close on averages and standard deviations to each other (often important). The results showed that there were statistically significant differences in the responses of the study sample members according to the variables (sex, educational qualification) in favor of female and BSC and MA degrees holders, while the results showed that there were no statistically significant differences in the responses of the sample members according to the variables of major and experience.

Key words: (Professional Accreditation, Educational leaders, Knowledge Society)

مقدمة الدراسة:

لقد سيطر التغير المتسارع والهائل على جميع جوانب الحياة في القرن الحادي والعشرين، ويعد التطور التكنولوجي من أهم هذه التغيرات والذي بدوره أجبر المجتمعات المختلفة على اتخاذ الإجراءات اللازمة لمواكبة هذا التسارع والذي شمل جوانب الحياة جميعها وعلى رأسها العملية التعليمية، وبما أن المعلم هو أساس التغيير في أي نظام تعليمي، فإن الاهتمام به يشغل تفكير القائمين على أي نظام تعليمي.

ومما لا شك فيه أن التحديات الذهنية التي تقع على عاتق المعلم في عصر الاقتصاد المعرفي تتطلب منه أفاقاً فكرية واسعة ليتطور مع تطور العلوم وليكون عمله مبنياً على أساس معرفي قوي ليتسنى له تقديم الأفضل لطلبته ولمجتمعه (الشيخ، ١٩٩٨).

لذلك فإن من أهم أهداف إعداد المعلم لعصر اقتصاد المعرفة في القرن الحادي والعشرين أن يكون معلماً مؤهلاً لإعداد الطلبة لعالم المستقبل، وفي حال كان تعليمه لهم مغلقاً، فإن ما يتعلمونه سيؤثر في اعتقادهم، الأمر الذي يضمن عدم تغيرهم وعدم قدرتهم على مواجهة معطيات المستقبل، وبهذا يصبح فكرهم غير قادر على استيعاب التغيرات التي سيواجهونها، وبالتالي يضحى طموحهم محدوداً كونهم يعيشون ضمن إطار ثابت (ويح، ٢٠٠٣).

وتعد قضية إعداد المعلم وتأهيله من أهم القضايا التربوية العالمية في الوقت الحالي. فهي أساس المنظومة التعليمية، من هنا فقد تعالت الأصوات من أجل تطوير برامج إعداده وإخضاعها لمعايير الاعتماد الأكاديمي (Taylor & Bogdan, 1997).

وفي ظل مجتمع المعرفة تغيرت أدوار المعلم من مجرد حافظ للنظام وناقل للمعرفة باعتباره المالك للمعلومات والمعارف؛ إلي كونه مرشد وميسر ومنظم لبيئة التعلم، وتغير من ملقن ومحاضر إلى مهندس للتعلم وواضع لخطط البحث، ويقوم بدور القدوة أمام طلابه، ويقوم بدور الباحث ويستخدم استراتيجيات تعليمية متنوعة تراعي التباين بين التلاميذ. ويصبح مسئولاً عن تنمية مهاراته الشخصية والمهنية والتربوية بما يحقق مبدأ التعلم مدي الحياة.

وأمام هذه التحديات تتزايد أهمية دور المعلم في بناء التلميذ؛ طفل اليوم الذي سيكون رجل الغد وتتزايد أهمية إكساب التلميذ مهارات التعلم الذاتي كي يحصل على المعرفة بنفسه، ومهارات التفكير المتنوعة ليتمكن من أن يتعايش مع الآخرين في مجتمع الغد. ولن يتأنى للمعلم أن يقوم بهذه الأدوار دون إعداد جيد وتدريب مستمر يحقق التنمية المهنية المستمرة، وبالتالي لم يعد الإعداد الأولي الذي حصل عليه في كليات إعداد المعلم كافياً للقيام بهذه الأدوار.

ونظراً للأهمية الكبيرة التي يحظى بها الاعتماد المهني للمعلم في ضوء مجتمع المعرفة في الوقت الحالي فقد بذلت جهود عظيمة في هذا الصدد على المستويين الدولي والإقليمي.

كل ذلك يدعو إلى إعادة النظر في متطلبات الاعتماد المهني للمعلم في ضوء مجتمع المعرفة وبالتالي في دور المعلم باعتباره من أهم عناصر المنظومة التربوية، ذلك لأن إعداد الناشئة للانخراط في عالم اليوم يتطلب منه أن يكون وسيطا بين التلاميذ والمعرفة، وأن ينمي لديهم روح المبادرة والاستقلالية فكرا وفعلا، ويكون لهم مساعدا على امتلاك المعلومات وتوظيف مختلف الوسائل والأدوات الموصلة إليها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

إن التوجهات الحالية والمستقبلية للتعليم على المستوى العالمي والعربي والمحلي تتجه لتطوير التعليم نحو المجتمع المعرفي، حيث أصبح ضرورة متطلبة لأنظمة التعليم، حيث يوفر المجتمع المعرفي فرصاً وتحديات في استغلال القدرات التكنولوجية، والصناعات و والوظائف والأعمال الجديدة، وهذا يتطلب أفراداً يتميزون بصفات خاصة مثل الإبداع، الإنتاجية، وسرعة التكيف مع التغيرات العالمية، ونادت القيادات التربوية العالمية منذ بداية الألفية الثانية بضرورة التعليم القائم على اقتصاد المعرفة.

لذا فقد أصبح من الضروري التفكير وبشكل جاد في التوصل إلى متطلبات مهنية تسهم في ضبط مستوى الجودة في التعليم، وذلك للتحقق من المستوى الذي تقدمه مؤسسات إعداد المعلمين. ومن هذا المنطلق، فقد نشأ في كثير من الدول المتقدمة نظام اعتماد تربوي وأصبح له تأثير قوي وواضح في السمعة العلمية للمؤسسات التعليمية، والاعتراف بالشهادات الصادرة عن هذه المؤسسات.

لا شك أن التغييرات والتطورات المعرفية والعلمية والتقنية التي طالت مجالات الحياة كلها يجب أن تطال المعلم إعداداً وتأهيلاً وتدريباً كي يكون قادراً على النهوض بأعباء الرسالة التربوية المنوطة به، حيث أنه الركيزة الأساسية للنظام التربوي، فالمعلم مسؤول عن تعليم الأجيال وتربيتها.

وما تجدر الإشارة إليه أن الباحث لاحظ من خلال عمله في الميدان التربوي أن المعلمين يفتقرون إلى المعرفة اللازمة للمتطلبات المهنية المطلوبة منهم لتحسين أدائهم في المدارس، مما دفعه لإعداد هذه المتطلبات والتعرف على مدى أخذها بعين الاعتبار، كي لا يبقى تشخيص المشكلة وصفياً قائماً على التخمين، بل لتحديد ولتوصيف الواقع بشكل كمي دقيق. وبناء عليه فقد جاءت هذه الدراسة لتحاول

التعرف على أهم المتطلبات المهنية في ضوء مجتمع المعرفة التي تفيد المعلمين في أداء عملهم بطريقة ناجحة. وبشكل أكثر دقة حاولت الدراسة الحالية التالية:

١- ما متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة من وجهة نظر القادة التربويين؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في المتوسطات الحسابية لاستجابات القادة التربويين على مقياس متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة تعزى لمتغير الجنس؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في المتوسطات الحسابية لاستجابات القادة التربويين على مقياس متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة تعزى لمتغير التخصص العلمي؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في المتوسطات الحسابية لاستجابات القادة التربويين على مقياس متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة تعزى لمتغير المؤهل الدراسي؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في المتوسطات الحسابية لاستجابات القادة التربويين على مقياس متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة تعزى لمتغير الخبرة في المجال التربوي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- تحديد متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة من وجهة نظر القادة التربويين.

- تحديد مستوى أهمية هذه المتطلبات في تحسين أداء المعلمين في المدارس.
- الوقوف على درجة اختلاف أهمية هذه المتطلبات باختلاف متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والتخصص والخبرة بالنسبة للقيادات التربوية.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

- تعد الدراسة الحالية من الدراسات الحديثة التي تجرى للتعرف على أهم متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة.
- قد تساعد الدراسة الحالية وزارة التعليم على تطوير برامجها ومناهجها التعليمية وأداء معلميها في ضوء مجتمع المعرفة.
- قد تسهم الدراسة الحالية في نشر ثقافة متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة والتي تساعدهم على مواجهة المشاكل التي يواجهها الطلبة في المدارس.
- السعي إلى وضع أساس علمي من الناحيتين التربوية والتطبيقية لتوظيف هذه المتطلبات في المجال التربوي في ضوء مجتمع المعرفة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- **تتمثل حدود الدراسة الحالية بما يلي:**

الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة في العام الدراسي (١٤٣٦/١٤٣٧هـ) إذ ارتأى الباحث التركيز على هذه الفترة لكي يقدم صورة واضحة حول متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة من وجهة نظر القيادات التربوية.

- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية.

- **الحدود الموضوعية:** دراسة متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في مجالات (التخطيط، استراتيجيات التدريس، خبرات الطلبة التعلمية، بيئة التعلم، المادة التعليمية، التقويم، تطوير الذات).

مصطلحات الدراسة:

- متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين:

يعرفها عفيفي (١٩٩٧) بأنها " التخطيط والتنظيم والتنفيذ والمتابعة وفق نظم محددة موثقة تقود إلى تحقيق رسالة المؤسسة التعليمية في بناء الإنسان من خلال تقديم الخدمة التعليمية المميزة وأنشطة بناء الشخصية المتوازنة "

وعرّفها عبد الباقي (٢٠٠٠) بأنها "جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين بمجال التعليم لرفع مستوى المنتج التعليمي بما يتناسب مع متطلبات المجتمع".

وعرفها أحمد (٢٠٠٣م: ١٧٣) بأنها "جملة السمات والخصائص التي تتصل بالعملية التعليمية، وتستطيع أن تفي باحتياجات الطلاب.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها " التحسين المستمر لمجموعة من السمات والخصائص والمجالات التي يجب توافرها في المعلمين وتعمل على تنمية مهارات التدريس الأمثل والفعال لرفع مستوى الأداء التعليمي".

- القيادات التربوية:

يعرف زياد (١٩٩٢) القائد التربوي على أنه خبير فني وظيفته الرئيسة هي مساعدة المعلمين على النمو المهني وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم بالإضافة إلي تقديم الخدمات الفنية لتطوير أساليب التدريس وتحسين العملية التربوية.

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها الجهة المخططة والمشرفة والمنفذة لجميع العمليات والأنشطة التربوية والهدف منها هو تنظيم وتنسيق الجهود والفعاليات وصولاً إلى تحقيق الأهداف التي قد تم تحديدها مسبقاً في إستراتيجيات العمل وخططه.

- **مجتمع المعرفة:**

ذلك المجتمع الذي يقوم أساساً على إنتاج المعرفة ونشرها نشر وتوظيفها بكفاءة في مختلف جوانب النشاط الاجتماعي من اقتصاد وسياسة ومجتمع مدني، وصولاً لترقية الحالة الإنسانية، أي إقامة التنمية الإنسانية (**Castelfranchi, 2007**).

وهو المجتمع الذى يتبنى مجموعة من المهارات النوعية التي تعمل على تنظيم وإيجاد آليات راقية وعقلانية في مجال التحكم في الموارد المتاحة، وحسن توظيفها واستثمارها، وخاصة وضع الموارد البشرية في الموقع المناسب في تحقيق النمو مختلف جوانب الحياة، كما يعنى هذا المفهوم كذلك تطوير أنماط التصرف والتحكم في القدرات المتنوعة (المصنف، ٢٠٠٤).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الإطار النظري.

اهتم الإسلام بالمعلم وجعل مهمته من مهام الأنبياء والرسل، ورتب على القيام بها أجراً وثواباً عظيماً، وقد شرف الله مهنة التعليم بأن جعلها من جملة المهمات التي كلف بها رسوله بقوله تعالى " لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ

أَنفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ" (آل عمران: ١٦٤).

وتأكيداً لما سبق فقد ظهرت في الآونة الأخيرة قضية غاية في الأهمية وهي جودة التعليم وذلك من أجل استعداد أفضل لدخول القرن الحادي والعشرين. ومن البديهي أنه لا يمكن الحديث عن جودة التعليم إلا إذا كانت قضية إعداد المعلم وتطوير مهاراته المهنية هي عصب العملية التعليمية كلها، فالمعلم هو العنصر الأهم في المنظومة التعليمية لأي مجتمع، وبقدر ما نعطي المعلم من اهتمام بقدر ما نجني من نتائج أفضل في العملية التعليمية. ولا عجب أن تنال هذه القضية اهتماماً كبيراً في الكثير من الدراسات والبحوث التربوية والمؤتمرات والندوات على جميع المستويات الوطنية والإقليمية والدولية (إبراهيم، ٢٠٠٣).

وتتأثر العملية التعليمية بعوامل عدة أهمها: نوعية التأهيل والإعداد والتدريب الذي يمتلكه المعلمون (محافظة، ٢٠٠٠).

وقد أصبحت الحاجة ملحة لوجود المعلم المؤهل لمزاولة التعليم بفاعلية، من خلال إعداده ورفع كفايته بما يتماشى مع روح العصر بوصفه قائداً للعملية التربوية ومنفذاً لبرامجها التعليمية، ولذا كان لابد من إعداده الإعداد الجيد الذي يمكنه من حمل الرسالة التعليمية، والعمل على تفعيلها في أفضل صورة ممكنة وبكل أمانة وإخلاص.

الاعتماد المهني للمعلمين

من المعروف أن المعلم لا يكون معلماً جيداً وخبيراً في العملية التعليمية منذ لحظة دخوله هذه المهنة، بل يحتاج إلى عدد من السنوات لكي يصبح مربياً وخبيراً متمرساً في هذا الميدان، لذا فمن الضروري لكل من يريد أن يعمل بمهنة التعليم أن

يُعدَّ إعداداً جيداً. إذ أن المعلمين الذين تم إعدادهم بشكل جيد سيعرفون كيفية وضع قواعد وخطط للعملية التربوية، وكيفية إدارة الصف المدرسي. وبناء على ذلك، فإن أي إصلاح أو تطوير في العملية التربوية يجب أن يبدأ بالمعلم لأنه يعد المنفذ الأول للسياسات التربوية بعد إقرارها من قبل الخبراء والمختصين، إذ لا تربيه جيدة بدون معلم جيد. فالمعلم الجيد، حتى مع وجود مناهج متخلفة، يمكن أن يُحدث أثراً طيباً في طلبته (بشارة، ١٩٨٨).

ويشهد التعليم على الصعيد العالمي محاولات جادة لتطويره وتحديثه من خلال نظام الاعتماد المهني للمعلمين الذي أصبح أمرا ملحا باعتباره الأساس المناسب لعمليات الإصلاح والتطوير، وأصبحت بداية الإصلاح أو التطوير لكليات التربية تبدأ من توجهها للحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها، ويقصد به " الاعتراف بالكفاءة الأكاديمية لأي مؤسسة آو برنامج تعليمي في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات أكاديمية متخصصة على المستوى المحلي أو الإقليمي (العتيبي وغالب، ١٩٩٦)

وقد أشار العجمي (2003) إلى أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين الاعتماد الأكاديمي (المؤسسي) والاعتماد المهني، حيث أنهما يهدفان إلى تحقيق الجودة والتميز على المستويات العالمية، وهناك نوع من التداخل والتكامل بينهما، فالاعتماد الكامل للمؤسسة يعني أنها أصبحت قادرة على تحقيق أهدافها بالجودة والنوعية اللازمتين في كافة برامجها الأكاديمية المتخصصة، وبذلك فإن الاعتماد المؤسسي الأكاديمي مطلب أساسي وضروري وسابق لتطبيق الاعتماد المهني. وأن وجود ترخيص قانوني مبني على مستوى وأساس فني سليم يسمح للفرد بمزاولة المهنة التي ينتمي إليها، ويعد السبيل الأمثل للتعرف على حقيقة مستوى الأفراد في

المؤسسة، كما يمنع أدعياء المهنة والدخلاء عليها من العمل في مجالها، ومن ثم يضمن كفاءة العمليات والخدمات التعليمية المقدمة.

وتشير درندي، وهوك (٢٠٠٧م) إلى أن الاعتماد المهني هو الاعتراف بممارسة مهنة ما في ضوء معايير تقوم هيئات ومنظمات مهنية متخصصة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي بإصدارها، مثل اشتراط الحصول على ترخيص بمزاولة مهنة التعليم.

ويمكن تعريف الاعتماد المهني أيضا على أنه العملية التي يتم بواسطتها الاعتراف ببرنامج أو مؤسسة تعليمية بناء على معايير متفق عليها، ويتضمن الاعتراف أن البرنامج أو المؤسسة التعليمية يتحقق فيها المستوى النوعي من التعليم للتماشي مع الأهداف المتوقعة من ذلك البرنامج أو تلك المؤسسة (حمود، ٢٠٠٢). وبناء على ذلك فقد قامت كثير من الدراسات بتحديد أهداف الاعتماد الأكاديمي لكليات إعداد المعلمين مهنياً على النحو التالي:

- تقييم برامج إعداد المعلمين بشكل دوري ومستمر من قبل الجهات التربوية المسؤولة عن ذلك .
- التخلص من الفجوة بين خريجي كليات التربية في الدولة الواحدة من حيث المهارات والمعارف العلمية وسهولة معادلة الساعات المعتمدة عند انتقال الطالب من كلية إلى أخرى.
- تبني معايير موحدة لإصدار الشهادات والرخص لممارسة مهنة التعليم .
- تحفيز كليات التربية على التطوير المستمر من خلال التقييم الذاتي والقيام بالمراجعات الدورية لبرامجها وإمكاناتها البشرية والمادية.

- تحفيز أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في تطوير وتحديث برامج كليات التربية. (أحمد، ٢٠٠٧)

وضمن هذا السياق لا بد من التطرق إلى واحدة من أهم هيئات الاعتماد المهني للمعلمين في العالم وهي **(NCATE)** National Council for Accreditation of Teacher Education المجلس الوطني للاعتماد المهني للمعلمين، والتي تتضمن المعرفة والمهارات والاتجاه نحو المهنة كأحد المعايير اللازمة والضرورية لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين قبل الخدمة وخلالها. ويقوم هذا المعيار على توفير المؤسسة للمعرفة الكافية، والمهارات الضرورية لممارسة مهنة التدريس كما يجب أن تعتمد برامج المؤسسة تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة بما يساعد في تحقيق التعلم لدى الطلاب المعلمين. **(NCATE,2000).**

متطلبات الاعتماد المهني للمعلم:

ترتبط معايير اعتماد المعلم بالمجتمع الذي يعمل فيه، فمعايير المعلم الذي يعمل في مجتمع ما تختلف عنها في مجتمع آخر، ورغم هذا الاختلاف الكبير إلا أنه تم الاتفاق على مجموعة من المعايير والتي تمثل الحد الأدنى من المهارات الضرورية لمهنة التدريس. وفي ضوء الأهداف العامة لبرامج إعداد المعلمين يتوقع أن يمتلك المعلمون العديد من الكفايات التدريسية الأدائية، لأن مهنة التعليم نظام يتكون من أربعة عناصر رئيسة متفاعلة معاً؛ هي: التخطيط، والمنهاج، والتنفيذ، والتقويم، فالمعلم الكفء المعد إعداداً أكاديمياً ومهنيا يمكنه أن ينجح العملية التربوية، لذا اهتمت الدول بإعداده وتأهيله وتدريبه قبل الخدمة وإثناءها، بينما كانت مزاولة المعلم لمهنته في الماضي تعتمد على خبرته الشخصية، وعلى مواهبه ورغبته في التدريس. ومن ثم اعتمدت هذه الكفايات لأن تكون كمعايير ومتطلبات أساسية لتنمية المعلم مهنياً (بشارة، ١٩٨٨)، (إبراهيم، ٢٠٠٣) (جابر، ٢٠٠٨). وبعد الرجوع إلى

مجموعة من التقسيمات المختلفة للمتطلبات الاعتماد المهني، والمشار إليها في عدة مواضع من المراجع العربية والأجنبية، يمكن إيجازها بما يلي:

مجال التخطيط:

تعد مرحلة تخطيط الدروس من المراحل المهمة حيث أن نجاح المدرس في داخل الصف مرتبط إلى حد كبير بمدى دقة الإعداد والتخطيط الذي يقوم به؛ إذ أن الأداء الجيد في تدريس أي مادة من المواد الدراسية إنما يتحقق بالتخطيط الدقيق والإعداد الجيد الذي يسبق التدريس (الحاج، ٢٠٠٠).

والتخطيط مثله مثل الكثير من المفاهيم التربوية، يصعب الوصول إلى تعريف جامع كاف له، بسبب اختلاف المداخل والأنماط والأساليب التي تستخدمه ونوع التخصص، ومن هذه التعريفات ما عرفه عبد الرحمن (١٩٩٨) بأنه قدرة المعلم على وضع الأهداف العامة للدرس وأهدافه الخاصة والأفكار وتسلسلها والمعلومات المطلوبة والتي توجه المعلم خلال استعراضه وشرحه للدرس منذ بدايته وحتى اكتماله.

أما الصائغ (٢٠٠٢) فقد عرفه بأنه العملية المقصودة المبنية على الدراسة العلمية والتفكير والتدبير، والتي تهدف للوصول إلى تحقيق أهداف تنمية معينة سبق تحديدها في ضوء إمكانيات الحاضر واحتياجات المستقبل.

مجال استراتيجيات التدريس:

استراتيجية التدريس عبارة عن إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقاً، بحيث تعينه على تنفيذ التدريس في ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي يبنيها، وبأقصى فاعلية

ممكنه، أي أنها تمثل المنحى والخطة التي يتبعها المعلم للوصول إلي مخرجات أو نواتج تعلم محددة، كما تتطلب الاستراتيجيات الجيدة من المعلم أن يكون:

- ميسراً لعمليتي التعليم والتعلم وليس ناقلاً للمعرفة.
- حريصاً علي إتاحة فرص التعلم الذاتي والتعاوني لتلاميذه.
- حريصاً علي بناء الشخصية المتكاملة لهم.
- مراعيا للفروق الفردية فيما بينهم. (جابر، ٢٠٠٨)

مجال خبرات الطلبة التعلمية:

تشير الخبرة التعليمية إلى تفاعل بين النظم وبين الظروف البيئة الخارجية التي يعمل فيها المتعلم ومن خلال السلوك النشط للتلميذ في البيئة الخارجية في هذه الظروف يحدث التعلم، أي أنه يتعلم ما يعمله المعلم وقد يوجد تلميذان معاً في فصل واحد ومعلم واحد ويحصل كل منهما على خبرة تعليمية تختلف عن الأخر. لذا يجب على المعلم الجيد الانطلاق من خبرات الطلبة لإكسابهم التعلم الجديد مما يوفر لهم فرص التعلم المستقل والتعاوني في الغرفة الصفية والتفاعل الإيجابي للطلبة جميعهم، كما على المعلم تشجيع الطلبة على التأمل والتفكير في حياتهم وخبراتهم وتشجيع إنجازاتهم وإسهاماتهم دون تمييز وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد مما يساعدهم في اتخاذ قراراتهم المستقبلية بنجاح (شحاتة، ٢٠٠٣).

مجال بيئة التعلم:

بيئة التعلم هي المكان الذي تتم فيه العملية التعليمية التعلمية بما يشمل البيئة المادية، والبيئة النفسية للطلبة، والوسائل التعليمية المتاحة، والبيئة المحفزة والمثيرة

للدافعية، وإمكانيات المدرسة والمجتمع. والمعلم الجيد هو من يوفر بيئة تعلم نشط من خلال القيام بما يلي:

- وضع قواعد تحدد طريقة التعامل مع المتعلمين داخل الصف.
- التنويع في الأنشطة وأساليب التدريس، وفقا للموقف التعليمي.
- استخدام أساليب المشاركة وتحمل المسئولية
- ربط التدريس ببيئة المتعلمين وخبراتهم.
- العمل علي زيادة دافعية المتعلمين للتعلم
- مراعاة التكامل بين المواد الدراسية المختلفة (الربيعي، ٢٠٠٦).

مجال المادة التعليمية:

وهنا على المعلم أن يمتلك المهارات اللازمة في تحليل محتوى المادة التعليمية إلى عناصرها الأساسية والاستخدام الصحيح لمصطلحات المادة العلمية مراعياً أحدث التطورات في المادة العلمية. كما يجب على المعلم في هذا المجال العمل على توضيح المفاهيم الرئيسة للمادة العلمية وربطها بمفاهيم المواد الأخرى، مما يشجع الطلبة على تطبيق ما يتعلمون في المواقف التعليمية والحياتية وفهم الظواهر المرتبطة بالموقف التعليمي مستخدما مصادر التعلم والأساليب التكنولوجية المختلفة للحصول على المعلومات (الديب، ٢٠٠٧).

مجال التقويم:

تحتل عملية التقويم مكانة هامة في جميع جوانب الحياة المختلفة، إذ يختلف الأفراد فيما بينهم من ناحية تكوينهم الجسمي والنفسي والعقلي، والتلاميذ كغيرهم من باقي الأفراد يختلفون أيضاً من حيث القدرة والإمكانيات على التعلم،

فطالما ظل الإنسان يقوم بعمل ما ، فإن عليه أن يعرف نتيجة هذا العمل، كما عليه أن يعرف ما وقع فيه من أخطاء، حتى لا تتكرر تلك الأخطاء، وهنا يأتي دور المعلم في تقرير مدى التلاؤم بين التلاميذ ووضعهم التعليمي مما يتطلب إتباع أسلوب علمي مبني على أسس معينة وقواعد ثابتة وهو ما نسميه بالتقويم. فالتقويم هو: "عملية تشخيصية علاجية تهدف إلى تحديد مدى التقدم الذي أحرزه التلميذ في الوصول إلي الأهداف التعليمية التعلمية بغية مساعدته على النمو وبلوغ هذه الأهداف في ضوء نتائج عملية التقويم" (جرادات، ١٩٨٣)

مجال تطوير الذات:

وفي هذا المجال يجب على المعلم الإلمام في المرتكزات التي يقوم عليها النظام التربوي وخصائصه الرئيسية واتجاهات تطويره والالتزام بالممارسة التأملية والتنمية المهنية المستمرة مما يسمح له بتطوير ذاته مهنيا وذلك من خلال استخدام المصادر والأدوات والوسائل المتوفرة، والالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم داخل المدرسة وخارجها، والحرص على مواكبة نظريات التعلم والتعليم والاتجاهات التربوية الحديثة، وتوظيف كل الوسائل الحديثة في ذلك مثل الحقائب التعليمية والتدريبية، التعليم المبرمج، التقنيات المعاصرة، برمجيات الحاسوب، التعليم الإلكتروني، التعليم عن بعد (الفنيش وزيدان، ٢٠٠٠).

مجتمع المعرفة:

لم تعد التنمية المعرفية ترفاً في وقتنا الحالي، فقد أصبحت قضية ثقافية، فعلى الإنسان تثقيف نفسه وتطوير معرفته وتعزيز خبراته العلمية من أجل التوظيف السليم لمعرفته، فالمعرفة قوة كما أن القوة معرفة أيضا، فالمعرفة تعززها القوة لخدمة أغراضها وتبرير ممارستها. حيث أصبحت الثقافة في عصر المعلومات صناعة

قائمة بذاتها. فعالم اليوم أصبح العلم فيه ثقافة للإعداد للمستقبل، في حين اقترنت الثقافة لتصبح هي عالم المستقبل الشامل الذي يطوي في عباءته فروعاً معرفية متعدّدة ومختلفة (London، 2001).

وقد ظهر في الآونة الأخيرة مصطلح (مجتمع المعرفة) (Knowledge Society) نتيجة التغيرات الفكرية والعلمية والتكنولوجية والسياسية. ويتخذ هذا المصطلح اتجاهين

الاتجاه الأول: ويطلق على الناس الذين تجمعهم اهتمامات فكرية وعلمية وأدبية مما يدعوهم للتجمع لتبادل ما توصلوا إليه من معلومات وأفكار ومعارف وإنجازات وغير ذلك.

الاتجاه الثاني: فهو أوسع وأعمق، حيث يشكل محوراً أساسياً لدى العديد من الأطروحات السياسية والدراسات المستقبلية المتخصصة (تركماني، ٢٠٠٩):.

ويؤكد (ستوارت كرينر) في كتابه (قرن الإدارة) على أنّ عصر المعلومات يجعل الأولوية للعمل العقلي. فهناك إدراك متنام لحقيقة أنّ توظيف الأشخاص الموهوبين وتنميتهم والحفاظ عليهم أمر أساسي في المنافسة. فمجتمع المعرفة يرتبط بالاستعداد العقلي لبناء فرص النجاح والتفوق وخلق الرؤية للمستقبل والتركيز على القدرات التنافسية العالمية والتركيز على تنمية المجتمع كله وليس جزءً منه (البنك الدولي، ٢٠٠٣). وكما ورد في تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٣ بعنوان (نحو إقامة مجتمع المعرفة)، والذي أصدره برنامج الأمم المتحدة الإنمائي التابع لمنظمة الأمم المتحدة، أن إقامة مجتمع المعرفة في البلدان العربية لا بد أن يعتمد على خمسة أركان أساسية، وهي:

١- إطلاق حرية الرأي والتعبير والتنظيم، وضمانها بالحكم الصالح.

٢- النشر الكامل للتعليم راقي النوعية مع إيلاء عناية خاصة لطرفي العملية التعليمية، والتعلم المستمر مدى الحياة.

٣- تطوير العلم وبناء قدرة ذاتية في البحث والتطوير التقني في جميع النشاطات المجتمعية.

٤- التحول الحثيث نحو نمط إنتاج المعرفة في البنية الاجتماعية والاقتصادية العربية.

٥- تأسيس نموذج معرفي عربي عام وأصيل ومنفتح ومستنير.

و هذه الأركان الخمسة تتركز على العملية التعليمية مما يدل على أهمية القطاع التعليمي في الانتقال إلى مجتمع المعرفة (تقرير التنمية الإنسانية العربية، ٢٠٠٣).

ثانياً: الدراسات السابقة:

بالرغم من نشر كم هائل من الدراسات في مجالي الاعتماد المهني ومجتمع المعرفة إلا أن السواد الأعظم منها قد توجه نحو الدراسات التي بحثت في برامج الاعتماد الأكاديمي للمعلمين والجودة الشاملة ومجتمع المعرفة، وبالتالي فقد واجه الباحث صعوبة بالغة للوصول إلى دراسات تفيد موضوع البحث الحالي وتجمع بين مجالي الاعتماد المهني ومجتمع المعرفة، ولعل هذا الأمر ما يعطي الدراسة الحالية أهميتها.

في دراسة أجراها عدوان وحبايب (١٩٩٥) هدفت إلى التعرف على الكفايات المهنية للمعلم العربي في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية، تم التوصل إلى أنه تتوافر سبع كفايات مهنية لدى

المعلمين؛ وهي متدرجة حسب الأهمية: كفاية التقويم، وكفاية التجديد المعرفي، والكفاية الإنسانية، وكفاية تنظيم التعلم الذاتي، وكفاية المادة الدراسية، وكفاية إدارة الصفوف، وكفاية أساليب التدريس.

وقام فيالا وكويغلي (Vialla & Quigley,2002) بدراسة بعنوان " الخصائص الأساسية للمعلم الفعال من وجهة نظر الطلبة" والتي طبقها على عينة مكونة من (٣٨٧) طالباً من أعمار ٧ ،٩ ، ١١ سنة في إحدى مدارس (نيوساوث ويلز) في أستراليا، حيث بينت النتائج أن الخصائص المفضلة لدى عينة الدراسة هي: المعلم المتفتح والمتقبل والصديق للطلبة، والمستمع لهم، والمتفهم لحاجاتهم وقدراتهم، والمشجع لهم، والذي يحرص على إيجاد بيئة صفية مرحة، واستخدامه للطرق والأساليب المتنوعة والمشجعة على التفكير وامتلاكه لمهارات التواصل، وإلمامه بالمادة الدراسية، وحزمه في عمله، واستثماره الفعال لوقت التعلم.

ومن ضمن الدراسات التجريبية التي بحثت في سمات المعلم الفعّال ومعايير تأهيله وإعداده والتي قام بها رايس (Rice٢٠٠٣) في و اشنطن دي سي و بلغ عدد أفراد العينة (٦٣) طالبا في المرحلة الأساسية العليا. فقد توصل إلى أن هناك خمسة معايير والتي تساهم وبفعالية في تحسين أداء المعلم وهي: الخبرة والدرجة العلمية ونوع الشهادة التي الحاصل عليها والمواد التي درسها خلال فترة إعداده للمهنة ومقدار العلامات التي حصل عليها في الامتحانات.

وقام تومسون وزملاؤه (Thompson et, al.٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى التعرف على استجابات طلاب الجامعة لمعرفة الخصائص المفضلة للمدرسين الذين يدرسونهم. وأشارت نتائج الدراسة إلى تأكيد الطلبة على أن هناك (١٢) خاصية للمعلم مشتركة اتفق عليها أفراد عينة الدراسة. هذه الخصائص مرتبطة بموضوع الاهتمام والرعاية التي يتلقاها الطلبة بصفة أكاديمية أو شخصية ولها دور كبير

بالتأهيل العالي للمعلمين. وبمراجعة البحث المتعلق بفاعليه المعلم وجد أن هناك ارتباطاً قوياً بين ما وصفة الطلبة بالتعليم الجيد وبين النتائج التي توصل إليها الباحثون كخصائص للمعلم الفعال. وهذه الصفات يمكن أن تساعد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها في تطوير وتحسين أدائهم. وهذه الخصائص: العدل والاتجاه الايجابي والتخطيط والعلاقة الشخصية وروح الدعابة والإبداع و طريقة تصحيح الأخطاء والتسامح والاحترام والتوقعات العالية والعاطفة والانتماء.

وأجرى إسي كوز (Ac.Kgoz,2005) دراسة هدفت إلى تحديد خصائص المعلمين، وتقييم اتجاهات الطلبة وتصوراتهم لخصائص المعلمين المهنية والتربوية والشخصية، استخدم فيها استبانة أعدها لغرض الدراسة، وطبقها على عينة من الطلبة من أعمار ٩ إلى ١١ سنة، في أربع مدارس مختلفة في محافظتين في تركيا، وقد أظهرت النتائج وجود فروق في تفضيلات الخصائص تعزى لعامل الجنس، حيث كانت الطالبات أكثر حساسية نحو الخصائص في شخصية لمعلميهم، بينما اهتم الذكور بالمعرفة التي يمتلكها معلموهم وسعة اطلاعهم وأخلاقهم اللطيفة، ومن النتائج أيضا أن هناك كراهية لبعض خصائص المعلمين مثل: التحيز والعبوس، واستخدام الأساليب المملة والقسوة وعدم الاهتمام بالهندام والشكل، ، وفقدان السيطرة على الصف. أما الصفات المرغوبة في المعلم فهي: العدل والمساواة، والرحمة والود واللطف والمرح والهدوء والصداقة وحسن الاستماع للطلبة والتشويق في عرض الدروس والحرص على إيجاد بيئة صفية مريحة وآمنة ومتعاونة ودوام النشاط والاستمتاع بالعمل.

أما دراسة هاسكفيتز (Haskvitz, 2007) فقد هدفت إلى تحديد ميزات المعلم الجيد ،وأشارت الدراسة إلى وجود سمات مشتركة تجمع بين المعلمين المميزين ومنها: المعرفة وسعة الاطلاع، ومتابعة البحوث الجديدة حول التعلم وضبط

قواعد التعامل مع الطلبة، والتوقع العالي، مما يدفعهم لتقديم أفضل ما لديهم، وبالتالي السعادة بإنجازاتهم، وتنمية تقدير الذات والاستقلالية لديهم، والقدرة على التواصل، والمرونة في التعامل معهم، وتبسيط المادة التعليمية، واللطف والمرح واستخدام القصص المسلية الجاذبة لانتباههم، والتنويع في الأساليب، وتقديم الأنشطة التي تزيل الرتابة والملل، وتزيد دافعيتهم وتجعلهم دائمي الاستعداد للتعلم، وتقديم تقويم سريع ودقيق لأعمالهم.

كما وهدفت دراسة كنعان (٢٠٠٩) إلى الوقوف على خصائص معلم المستقبل، والمتطلبات اللازمة لإعداده لا سيما في ضوء المتغيرات العالمية، وتغير الأدوار الموكلة إليه في عصر التكنولوجيا والتطور العلمي والثقافي. ومن ثم التعرف على واقع برامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة دمشق، والوقوف عند الأساليب المعتمدة، والمناهج المتبعة في تأهيلهم، وذلك من أجل تطوير هذه البرامج في ضوء الأدوار التربوية الجديدة للمعلمين، وذلك بهدف إعداد مقياس لتقويم برامج إعداد المعلمين وفق متطلبات أنظمة الجودة العالمية وذلك لتحقيق الإصلاح في المجال التربوي. وسار البحث وفق إطارين: الإطار الأول: تحليلي وصفي، وذلك بدراسة واقع برامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة دمشق والوقوف عند مواصفات معلم المستقبل، ومتطلبات إعداده، وذلك لتطوير تلك البرامج وفق هذه المتطلبات وتقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة. والإطار الثاني: ميداني تطبيقي تم من خلاله إعداد مقياس، وتقويم برامج إعداد المعلمين الحالية من خلاله وذلك وفق آراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية، والطلبة المعلمين. وأشار البحث إلى عدد من الاقتراحات، من أهمها: ضرورة مواكبة التغيرات العالمية، وتحقيق متطلبات الجودة كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي أهمية إعداد المعلمين، وتأهيلهم على المستوى العربي، والمحلي وفق أنظمة

الجودة العالمية، تبني المقياس المقترح كأداة لتقييم برامج إعداد المعلمين في كليات التربية.

كما أجرى المطرفي (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى تحقق الجودة الشاملة في برامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، وتأثير كل من (المؤهل العلمي والخبرة العلمية) في استجابات أعضاء هيئة التدريس. ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة تكونت من (١٩٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم كانت متوسطة، وأن وجود معوقات تحول دون تحقيق الجودة الشاملة في هذا البرنامج تحقق بدرجة موافق، وشكلت نسبة (٧٥٪) من العينة، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) و(٠,٠٥) بين متوسطات أفراد العينة تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، الخبرة العلمية) وعدم وجود فروق (المؤهل العلمي، الخبرة العلمية).

وفي دراسة أخرى قام بها خزعلي ومومني (٢٠١٠) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في الأردن للكفايات التدريسية من وجهة نظرهن في ضوء متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة تكونت من (١٦٨) معلمة يعملن في (٣٠) مدرسة خاصة طبق عليهن استبانة، والتي تضمنت (٣٨) كفاية تدريسية لقياس مدى امتلاكهن للكفايات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز الكفايات التدريسية التي تمتلكها المعلمات هي: استغلال وقت الحصة بفاعلية، واستخدام الأسلوب التدريسي الملائم للموقف التعليمي، وصياغة الأسئلة التقويمية بطريقة واضحة ومحددة، وجذب انتباه الطلبة والمحافظة على استمراريته. وبينت نتائج الدراسة عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائياً (٠، ٠٥=a) في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والتخصص، في حين وجدت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائياً (٠، ٠٥=a) في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لسنوات الخبرة التدريسية ولصالح المعلمات ذوات الخبرة التي تزيد عن (٦) سنوات.

أما دراسة العليمات (٢٠١٠) فقد هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً من وجهة نظر المشرفين التربويين. حيث اتبع الباحث المنهج الوصفي على (٩٠) من المشرفين، وتوصل إلى أن ترتيب المجالات كما يلي (المعرفة، التخطيط، التنفيذ، التقويم، التطوير الذاتي، الأخلاقيات)، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً متوسطة، كما أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات تعزى للمتغير الوظيفة.

وفي دراسة أجراها الأمير والعواملة (٢٠١١) سعت إلى التعرف إلى درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) مشرف ومشرفة منهم (١٣٩) مشرفا، و(٦١) مشرفة تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية من العاملين في مديريات التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية. وتم تطبيق استبانة تكونت من ثمانية مجالات هي: شؤون الطلبة، والتعليم والتعلم، والمنهاج، والموارد البشرية، والقيادة والتخطيط، والمجتمع المحلي، والموارد المادية، وأداء التربية والتعليم. وقد أظهرت النتائج أن مجال المنهاج جاء بدرجة مرتفعة بينما جاءت بقية المجالات بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى (a=٠,٠٥) في درجة تطبيق معايير ضمان الجودة تعزى إلى متغيرات الدراسة: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

كما قام الغامدي (٢٠١٢) بتقديم تصور مقترح يهدف إلى التعرف على واقع التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير المجلس الوطني الأميركي لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE). وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم اختيار عينة قوامها عشرون فرداً، من خبراء التربية والإدارة والتخطيط التربوي، والجودة والاعتماد الأكاديمي في كليات التربية بالجامعات السعودية، تم تطبيق أداة الدراسة عليهم. وقد بينت نتائج الدراسة تدني جهود التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية، وخاصة فيما يتعلق بالاعتماد الأكاديمي. كما تبين تأخر معظم كليات التربية في الجامعات السعودية فيما يخص التوجه نحو الاعتماد الأكاديمي، والأخذ بمفاهيمه. وأظهرت أن مجالات التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير (**NCATE**) جاءت بدرجة أهمية كبيرة؛ وكان ترتيبها تنازلياً حسب المتوسط الحسابي على النحو التالي: التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس؛، تقييم الأداء، ومخرجات التعليم، الموارد والحوكمة ،التنوع وتكافؤ الفرص، الإطار المفاهيمي والمعرفي، الخبرات الميدانية والممارسات العلمية، البرامج والخطط الدراسية ،وفيما يخص الأساليب المقترحة فقد جاءت ملائمة من أصل. أما معوقات التنمية المهنية المتوقعة فقد كانت مؤكدة. كما قدم الباحث تصوراً مقترحاً لتنمية أعضاء هيئة التدريس مهنياً في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير (**NCATE**).

وهدفت دراسة عطوان والفليت (٢٠١٢) إلى التعرف إلى معوقات تطبيق المعايير المهنية لإعداد المعلم الفلسطيني بكليات التربية وسبل التغلب عليها، وقد اتبع

الباحثان المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة إلى أن المعوقات المادية احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (٩٠,٣٪) ثم الاكاديمية بوزن نسبي ٧٧,٦ ٪) ثم الإدارية بوزن نسبي (٧٥,٢ ٪)، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة حول المعوقات تعزى الى متغير المؤهل العلمي بينما توجد فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح من لديهم سنوات خدمة ٥ سنوات فأقل.

أما دراسة الزايدي ومحمد (٢٠١٥) والتي هدفت إلى معرفة أبرز الاتجاهات العالمية المعاصرة في تنمية المعلمين مهنيًا، وماهية الاعتماد المهني للمعلمين، ومتطلباته، وكذلك المستويات المعيارية الخاصة بالتنمية المهنية للمعلم عند تمرسه واحترافه. وكذلك، الوقوف على واقع برامج التنمية المهنية المستدامة للمعلمين وأساليبها في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي بشقيه المسحي والتحليلي، وأما مجتمع البحث فقد تكون من معلمي المدارس الثانوية الحكومية، والتابعة لإدارة التربية والتعليم بمحافظة جدة في العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، وتكونت من (٣٥٨) معلمًا، وقد تم توزيعهم حسب المتغيرات: المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة في التدريس. وأما أداة البحث فقد كانت عبارة عن استبانة قام الباحثان بتصميمها، ولقد احتوت الاستبانة على ثلاثة محاور بإجمالي (٥٤) فقرة، وهذه المحاور هي: (١) أساليب التنمية المهنية التي اندمج بها المعلمون خلال السنوات الثلاثة السابقة، (٢) مدى تحقيق أساليب التنمية المهنية المستدامة لأهدافها، والمحور الثالث والأخير: العوامل المؤثرة على الاندماج في برامج التنمية المهنية المستدامة. وأسفرت النتائج عن أنه كان اندماج المعلمين في أسلوب التدريب عن بعد (التدريب الالكتروني) نادرًا. وجاء تحقيق أساليب التنمية المهنية المستدامة لأهدافها بدرجة متوسطة. وعدم وجود فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول درجة تقديرهم

لمدى تحقيق أساليب التنمية المهنية المستدامة لأهدافها، إضافة لعدم وجود فروق حول درجة تقديرهم للعوامل المؤثرة على اندماجهم في برامج التنمية المهنية المستدامة تعزى لاختلاف المتغيرات: المؤهل الدراسي، والتخصص، وسنوات الخبرة.

وفي دراسة أجراها عساف (٢٠١٥) هدفت إلى التعرف على درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية للمعايير المهنية لمعلم مدرسة المستقبل في ضوء مبادئ الاعتماد الأكاديمي، والكشف عن علاقتها بالمتغيرات (الجامعة، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة). اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي على (١٠٧) من أعضاء هيئة التدريس، وتوصل إلى أن الدرجة الكلية لتقدير أفراد العينة للمعايير المهنية في ضوء مبادئ الاعتماد الأكاديمي كانت عالية نسبياً (٧٤,٨٪) وترتيب المجالات (معايير تكنولوجية، معايير التعلم وإدارة الصف، معايير التخطيط، معايير مهنية وأخلاقية، معايير امتلاك المادة العلمية، معايير التقويم)، كما أوضحت أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات تعزى للمتغيرات (الجامعة، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة).

التعليق على الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية من زوايا مختلفة، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات من حيث اتباع المنهج المسحي، ولكن أجمع معظمها على أهمية معايير الاعتماد المهني مثل دراسة (الامير والعواملة ٢٠١١)) ودراسة (عساف، ٢٠١٥) كما اهتم بعضها بدراسة معوقات تطبيق المعايير مثل دراسة (عطوان والفليت، ٢٠١٢) ومنها ما بحث في درجة ممارسة المعلمين لهذه المعايير مثل دراسة (العليمات، ٢٠١٠) ودراسة (فيالا وكويغلي(Vialla & Quigley,2002) كما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في المتغيرات

التي تناولتها مع بعض الاختلافات البسيطة على سبيل المثال تناولت دراسة (الزايدي ومحمد، ٢٠١٥) متغيرات المؤهل الدراسي، والتخصص، وسنوات الخبرة.بينما تناولت دراسة (المطرفي، ٢٠٠٩) المؤهل العلمي، الخبرة العلمية.وتناولت دراسة إسي كوز (Ac.Kgoz,2005) متغير الجنس، كما تشابهت مع دراسة الغامدي(٢٠١٢) في تناولها للمجتمع التربوي في المملكة العربية السعودية.

ولعل أهم ما يميز الدراسة الحالية تناولها متطلبات الاعتماد المهني للمعلم من وجهة نظر القادة التربويين في المملكة العربية السعودية في ضوء مجتمع المعرفة. كما تم الاستفادة من بعض الدراسات السابقة في تحديد فقرات الاستبانة مثل دراسة (عدوان وحبايب (١٩٩٥) والعليمات (٢٠١٠) والأمير والعواملة (٢٠١١))، والمساعدة في تفسير النتائج.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، للوقوف على وجهة نظر القيادات التربوية نحو متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة، ومعرفة مستوى أهمية هذه المتطلبات في تحسين أداء المعلمين في المدارس، كما كشفت عن درجة اختلاف المتطلبات باختلاف متغيرات الجنس والتخصص العلمي والمؤهل التعليمي وعدد سنوات الخبرة بالنسبة للقيادات التربوية في المملكة العربية السعودية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من القيادات التربوية في المملكة العربية السعودية من وظائف تربوية مختلفة مثل وظيفة مدير تعليم ومساعديه، مدير مدرسة، مشرف

تربوي موزعين على مناطق جغرافية مختلفة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٣) فرداً من القيادات التربوية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. ويوضح الجدول التالي خصائص العينة بحسب متغيرات الدراسة.

جدول (١)

خصائص عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	١٠١	٤٩,٨
	الإناث	١٠٢	٥٠,٢
التخصص العلمي	التخصصات الإنسانية	١٥٦	٧٦,٨
	التخصصات العلمية	٤٧	٢٣,٢
المؤهل التعليمي	بكالوريوس	١٥٩	٧٨,٣
	ماجستير	٣٦	١٧,٧
	دكتوراه	٨	٣,٩
عدد سنوات الخبرة	اقل من (٥) سنوات	٧	٣,٤
	من (٥- ١٠) سنوات	٢٣	١١,٣
	اكثر من(١٠) سنوات	١٧٣	٨٥,٢

يلاحظ من الجدول (١) أن عدد أفراد الدراسة الذكور مساوي تقريبا لعدد الإناث، أما بالنسبة لمتغير التخصص العلمي فإن الأفراد ذوي التخصصات الإنسانية أكثر من ذوي التخصصات العلمية. بينما كانت نسبة حملة شهادة البكالوريوس الأعلى مقارنة بمؤهلات الماجستير والدكتوراه حيث بلغت نسبة (٧٨,٣). كما يلاحظ أن عينة الدراسة اشتمل معظمها على أفراد لديهم سنوات خبرة أكثر من (١٠) سنوات، مما يعني أن استجاباتهم هي نتاج خبرة طويلة في مجال تخصصاتهم، مما يعطي الدراسة قوة في قابليتها لتعميم النتائج.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة عن متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة من وجهة نظر القادة التربويين وذلك بعد الرجوع للإطار النظري والأدب السابق كمرجع أساسي، كما شكلت الدراسات السابقة مرجعاً إضافياً. تكون المقياس من جزأين: الجزء الأول يطلب من المفحوص وضع المعلومات العامة والتي تفيد في تحديد متغيرات الدراسة وهي الجنس، التخصص العلمي، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في مجال عمله. بينما اشتمل الجزء الثاني من الاستبانة على سبعة مجالات: التخطيط، استراتيجيات التدريس، خبرات الطلبة التعلمية، بيئة التعلم، المادة التعليمية، التقويم، تطوير الذات. حيث احتوى كل مجال بصورته النهائية على (١٠) فقرات، لتشكل المقياس ككل بمجموع (٧٠) فقرة. وقد استخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي وذلك بتحديد خمسة خيارات لأهمية تلك المتطلبات تراوحت درجاتها بين (١- ٥)، حيث أشارت الدرجة (١) إلى أن الفقرة غير مهمة في حين أشارت الدرجة (٥) إلى أن الفقرة مهمة دائماً.

تصحيح الأداة:

تم اعتماد مستويات الأهمية وفق ثلاث مستويات وذلك باستخدام المعادلة على النحو التالي:

طول الفترة = أعلى درجة — أقل درجة

عدد الفترات

طول الفترة =٥- ١/ ٥ = ٠,٨

جدول (٢)

دلالة مستوى الأهمية لفقرات المقياس

مستوى الأهمية	الدرجة
دائماً	٤,٢١ - ٥
غالباً	٣,٤١ - ٤,٢٠
أحياناً	٢,٦١ — ٣,٤٠
نادراً	١,٨١ - ٢,٦٠
غير مهم (اطلاقاً)	١ — ١,٨٠

صدق الأداة:

للتحقق من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين من مختلف المجالات التربوية، حيث طلب من المحكمين إبداء الرأي في فقرات المقياس، من حيث انتمائها للبعد الذي تقيسه ومدى وضوح الصياغة اللغوية وكفايتها. وأشار المحكمون إلى إجراء بعض التعديلات من حذف فقرات وإضافة أخرى حتى تتناسب مع أهداف البحث، كما اتفقوا على صلاحية باقي فقرات المقياس ودقته في تحديد متطلبات الاعتماد المهني للمعلم.

ثبات الأداة:

تم حساب معاملات الثبات للمقياس باستخدام معامل (كرونباخ ألفا) وقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٩٥) والجدول التالي يوضح معاملات الثبات لكل مجال.

جدول (٣)

معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) لمقياس متطلبات الاعتماد المهني للمعلم

المجال	التخطيط	استراتيجيات التدريس	خبرات الطلبة التعلمية	بيئة التعلم	المادة التعليمية	التقويم	تطوير الذات	الإجمالي
عدد العبارات	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	٧٠
معامل الثبات	٠,٩٢	٠,٩٥	٠,٩٦	٠,٩٦	٠,٩٦	٠,٩٥	٠,٩٦	٠,٩٥

يلاحظ من الجدول (٣) أن معامل ألفا كرونباخ مرتفع وموجب الإشارة (٠,٩٥)، كما أن جميع معاملات الثبات تشير إلى درجة ثبات مرتفعة، يمكن الوثوق بها والاطمئنان إلى نتائج المقياس بعد تطبيقه على عينة الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لموضوع الدراسة الحالية:

١. اختبار آلفا كرونباخ **(Cronbach's alpha)** لحساب ثبات مقياس الأهمية.

٢. التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص العينة

٣. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة في كل مجال.

٤. اختبار (ت) للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات والتي تعزى لمتغير الجنس والتخصص

٥. تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات والتي تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

٦. اختبار شيفيه للمقارنة البعدية للتعرف على دلالة الفروق بين أكثر من متوسطين.

نتائج الدراسة :

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

للإجابة على السؤال الأول الذي ينص على " ما متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة من وجهة نظر القيادات التربوية؟ " تم استخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات على فقرات كل مجال على حدى، ثم تم أخذ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال بمجمله وذلك لبيان أهمية المجالات بالنسبة للقيادات التربوية ، والجدول التالي يبين المتوسطات الحسابية لاستجابات القادة التربويين على مجالات مقياس متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين:

جدول (**4**)

المتوسطات الحسابية لاستجابات القيادات التربوية على مجالات مقياس متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
التخطيط	٤,٣	٠,٧٧	دائماً
استراتيجيات التدريس	٣,٩	٠,٨٥	غالباً
خبرات الطلبة التعلمية	٤	٠,٨٠	غالباً
بيئة التعلم	٤,٠٢	٠,٨٥	غالباً
المادة التعليمية	٣,٩	٠,٩٢	غالباً
التقويم	٣,٨	٠,٩٣	غالباً
تطوير الذات	٤,٠٤	٠,٨٩	غالباً
الاجمالي	٣,٩	٠,٨٥	غالباً

يشير الجدول رقم (**4**) أن مجال التخطيط هو أكثر المجالات أهمية بالنسبة للقيادات التربوية، إذ حصل على متوسط حسابي (٤,٣) بانحراف معياري (٠,٧٧)، لذلك أخذ رتبة مهم دائماً، في حين حصلت باقي المجالات على متوسطات حسابية وانحرافات معيارية متقاربة، مما جعلها تشترك بنفس الدرجة من الأهمية وهي رتبة مهم غالباً، كما ويلاحظ أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجالات السبعة بلغ(٣,٩) بانحراف معياري وقدره (٠,٨٥)، وحسب تفسيرات مقياس ليكرت يمكن القول أن إجابات المفحوصين على المقياس تمحورت حول تدريج مهم غالباً.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية لاستجابات القيادات التربوية على فقرات مجال التخطيط

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
6	تصميم أنشطة استكشافية متنوعة لتحديد احتياجات الطلبة وميولهم.	**3.76**	**0.939**	غالباً
5	تصميم أنشطة وقائية وأخرى علاجية لمواجهة ضعف لطلبة.	**3.94**	**0.928**	غالباً
8	تصميم أنشطة إثرائية لتدعيم نقاط القوة عند الطلبة.	**3.95**	**0.901**	غالباً
9	مراجعة الخبرات التعلمية وتقييمها.	**3.99**	**0.963**	غالباً
7	اختيار الأساليب والإجراءات الفاعلة في تحقيق الأهداف التربوية.	**4.07**	**0.855**	غالباً
10	إحكام استثمار الوقت أو الزمن باعتباره مدخلاً هاماً من موارد التعليم.	**4.15**	**0.889**	غالباً

2	تحديد مراحل الخطة الصفية في ضوء الاحتياجات التعليمية للطلبة.	4.22	0.855	دائماً
3	تنفيذ الخطة في حدود الوقت المتاح.	4.23	0.782	دائماً
4	تحديد أهداف تعليم تعكس المناهج وسياسات المدرسة.	4.24	0.812	دائماً
1	إعداد الخطط اليومية والسنوية لضمان سير العملية التعليمية وفق نهج واضح.	4.4	0.841	دائماً

يتبين من الجدول رقم (٥) أن إعداد الخطط اليومية والسنوية لضمان سير العملية التعليمية وفق نهج واضح. أكثر المتطلبات أهمية بالنسبة للقادة التربويين، إذ حصلت على متوسط حسابي (٤,٤) بانحراف معياري (٠,٨٤١) لذلك أخذت رتبة مهم دائماً.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية لاستجابات القيادات التربوية على فقرات مجال استراتيجيات التدريس

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
8	توجيه الطلبة لحل مشكلاتهم بالأسلوب العلمي.	3.84	0.982	غالباً
6	استخدام مهارات الاتصال بكفاءة.	3.96	0.867	غالباً
9	توظيف الأنشطة التعليمية بفاعلية لخدمة المادة العلمية.	3.97	0.935	غالباً
10	تطوير أنشطة لتنمية روح العمل الجماعي	3.97	0.984	غالباً
4	تنويع الاستراتيجيات التدريسية لزيادة المشاركة النشطة للطلبة.	3.99	0.92	غالباً
1	إشراك جميع الطلبة في خبرات تعليمية متنوعة	4.01	0.881	غالباً

	تلائمهم.			
3	استخدام التقنيات الحديثة وتكنولوجيا التعليم بهدف تحسين تعلم الطلبة.	4.02	0.861	غالباً
5	القدرة على التعامل مع الفروق الفردية.	4.05	0.868	غالباً
2	استخدام استراتيجيات متنوعة لتقديم مفاهيم ومهارات المادة الدراسية لجميع الطلبة.	4.07	0.886	غالباً
7	الإلمام بالوسائل التربوية المناسبة للمادة التعلمية.	4.16	0.88	غالباً

يتبين من الجدول رقم (٦) أن الإلمام بالوسائل التربوية المناسبة للمادة التعلمية.أكثر المتطلبات أهمية بالنسبة للقادة التربويين، إذ حصلت على متوسط حسابي (٤,١٦) بانحراف معياري (٠,٨٨) لذلك أخذت رتبة مهم غالباً.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية لاستجابات القيادات التربوية على فقرات مجال خبرات الطلبة التعلمية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
3	تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.	3.8	0.992	غالباً
2	مساعدة الطلبة لاتخاذ قراراتهم المستقبلية بنجاح.	3.82	0.933	غالباً
4	إشراك الطلبة في أنشطة حل المشكلات وإيجاد الحلول.	3.82	1.001	غالباً
6	التعلمية تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة.	3.86	1.025	غالباً
8	تشجيع الطلبة على التأمل والتفكير في حياتهم وخبراتهم.	3.88	1.036	غالباً

7	مساعدة الطلبة في التوصل إلى استنتاجات صحيحة.	3.95	0.955	غالباً
1	توفير فرص التعلم المستقل والتعاوني في الغرفة الصفية.	3.98	0.898	غالباً
10	مساعدة الطلبة في إدارة الوقت وتنظيم عملية التعلم.	4.04	0.877	غالباً
5	تشجيع التفاعل الإيجابي للطلبة جميعهم بهدف دعم العمل التعاوني بينهم.	4.11	0.865	غالباً
9	تشجيع إنجازات الطلبة وإسهاماتهم دون تمييز.	4.13	0.931	غالباً

يتبين من الجدول رقم (٧) أن تشجيع إنجازات الطلبة وإسهاماتهم دون تمييز.أكثر المتطلبات أهمية بالنسبة للقادة التربويين، إذ حصلت على متوسط حسابي (٤,١٣) بانحراف معياري (٠,٩٣١) لذلك أخذت رتبة مهم غالباً.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية لاستجابات القيادات التربوية على فقرات مجال بيئة التعلم

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
7	توفير خبرات تعلم تتيح للطلبة توظيف مهارات التفكير العليا.	3.91	1.023	غالباً
10	استخدام إمكانيات المدرسة والمجتمع على نحو مبتكر وتعاوني مع الآباء وإشراكهم في التعليم بالمدرسة	3.91	0.991	غالباً
8	توفير بيئة محفزة تثير الدافعية الذاتية	4.02	0.979	غالباً
9	تهيئة بيئات تعلم تشجع الطلبة على تحمل المسؤولية.	4.03	0.961	غالباً

5	تهيئة بيئات تعلم آمنة وداعمة.	4.17	0.847	غالباً
1	تنظيم بيئة التعليم بشكل صحيح لمساعدة الطلبة على التفاعل الصفي.	4.17	0.868	غالباً
4	توظيف الوسائل التعليمية المتاحة بفاعلية داخل الغرفة الصفية.	4.19	0.847	غالباً
3	معالجة سلوكيات الطلبة غير المناسبة بعدالة.	4.29	0.856	دائماً
2	تشجيع الطلبة على احترام الآخرين عند الاختلاف معهم.	4.31	0.854	دائماً
6	الحرص على المساواة بين الطلبة دون تمييز.	4.4	0.755	دائماً

يتبين من الجدول رقم (٨) أن معالجة سلوكيات الطلبة غير المناسبة بعدالة. أكثر المتطلبات أهمية بالنسبة للقادة التربويين، إذ حصلت على متوسط حسابي (٤,٤) بانحراف معياري (٠,٧٥٥) لذلك أخذت رتبة مهم دائماً.

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية لاستجابات القيادات التربوية على فقرات مجال المادة التعليمية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
5	استخدام طريقة الملاحظة في فهم الظواهر المرتبطة بالموقف التعليمي.	3.92	0.899	غالباً
10	مساندة الطلبة في عملية الاستقصاء لمفاهيم المادة الدراسية.	3.96	1.001	غالباً
3	متابعة أحدث التطورات في المادة العلمية.	3.99	0.966	غالباً
7	ربط مفاهيم المادة العلمية بمفاهيم المواد الأخرى.	4	0.972	غالباً
8	القدرة على ربط أجزاء المادة التعليمية غير المترابطة بشكل يسهل عملية فهمها وتعلمها.	4.04	0.871	غالباً

1	تحليل محتوى المادة التعليمية إلى عناصرها الأساسية.	4.05	0.955	غالباً
9	تشجيع الطلبة على تطبيق ما يتعلمون في المواقف التعليمية والحياتية.	4.08	0.94	غالباً
4	استخدام مصادر التعلم والأساليب التكنولوجية المختلفة للحصول على المعلومات.	4.11	0.908	غالباً
6	توضيح المفاهيم الرئيسة للمادة العلمية.	4.21	0.808	دائماً
2	الاستخدام الصحيح لمصطلحات المادة العلمية.	4.24	0.838	دائماً

يتبين من الجدول رقم (٩) أن الاستخدام الصحيح لمصطلحات المادة العلمية.أكثر المتطلبات أهمية بالنسبة للقادة التربويين، إذ حصلت على متوسط حسابي (٤,٢٤) بانحراف معياري (٠,٨٣٨) لذلك أخذت رتبة مهم دائماً.

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية لاستجابات القيادات التربوية على فقرات مجال التقويم

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
3	تصميم أدوات للتقويم الذاتي بمشاركة الطلبة والمعلمين.	3.7	1.051	غالباً
2	تصميم أدوات متنوعة ومبتكرة لرصد مستويات الطلبة التحصيلية.	3.74	1.004	غالباً
1	تشجيع الطلبة على تقييم أنفسهم وتقييم بعضهم البعض.	3.83	0.973	غالباً
9	القدرة على تحديد حاجات الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.	3.9	0.94	غالباً
10	المشاركة في اتخاذ القرارات المتصلة بالتعليم وإعداد المناهج والمواد الدراسية.	3.9	0.97	غالباً

8	القدرة على صياغة أسئلة مفتوحة ومتشعبة لتنمية مهارة المناقشة لدى الطلبة.	3.98	0.946	غالباً
6	تقديم التغذية الراجعة المتعلقة بمخرجات عملية التقييم.	4.07	0.938	غالباً
4	تشخيص نقاط القوة ونواحي الضعف لدى الطلبة.	4.09	0.965	غالباً
5	استخدام أساليب التقويم الأصيل (مثل ملف انجاز الطالب) باستمرار لمعرفة مستوى الطلبة.	4.12	0.948	غالباً
7	استخدام الحوار كوسيلة للتعرف على خبرات واحتياجات الطلبة.	4.16	0.867	غالباً

يتبين من الجدول رقم (١٠) أن استخدام الحوار كوسيلة للتعرف على خبرات واحتياجات الطلبة.أكثر المتطلبات أهمية بالنسبة للقادة التربويين، إذ حصلت على متوسط حسابي (٤,١٦) بانحراف معياري (٠,٨٦٧) لذلك أخذت رتبة مهم غالباً.

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية لاستجابات القيادات التربوية على فقرات مجال تطوير الذات

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
4	القدرة على تحديد خصائص النظام التربوي الرئيسة واتجاهات تطويرها.	3.99	0.977	غالباً
9	معرفة نظريات التعلم والتعليم والاتجاهات التربوية الحديثة.	4.04	0.955	غالباً
1	فهم المرتكزات التي يقوم عليها النظام التربوي.	4.05	0.91	غالباً
10	القدرة على تحديد خصائص الطلبة ودوافعهم وأنماطهم السلوكية.	4.06	0.968	غالباً

7	الالتزام بالممارسة التأملية والتنمية المهنية المستمرة.	4.08	0.897	غالباً
2	استخدام المصادر والأدوات والوسائل المتوفرة لتطوير الذات مهنياً.	4.1	0.99	غالباً
3	القدرة على إنشاء علاقات إيجابية ومثمرة مع الأسر والمجتمع المحلي.	4.1	0.932	غالباً
8	الإلمام بمهارات القيادة وممارستها بكفاءة عالية.	4.19	0.861	غالباً
6	المساهمة بفعالية في اللجان المدرسية.	4.33	0.768	دائماً
5	الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم داخل المدرسة وخارجها.	4.4	0.754	دائماً

يتبين من الجدول رقم (١١) أن الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم داخل المدرسة وخارجها.أكثر المتطلبات أهمية بالنسبة للقادة التربويين، إذ حصلت على متوسط حسابي (٤,٤) بانحراف معياري (٠,٧٥٤) لذلك أخذت رتبة مهم دائماً.

ويتبين من الجداول رقم (٥ - ١١) أن فقرات الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم داخل المدرسة وخارجها، والحرص على المساواة بين الطلبة دون تمييز، وإعداد الخطط اليومية والسنوية لضمان سير العملية التعليمية وفق نهج واضح أكثر المتطلبات أهمية بالنسبة للقادة التربويين في مجالات تطوير الذات، ، بيئة التعلم، بيئة التعلم عل الترتيب إذ حصلت على متوسط حسابي (٤,٤) بانحراف معياري (٠,٧٥٤ ، ٠,٧٥٥ ، ٠,٨٤١) على الترتيب لذلك أخذت رتبة مهم دائماً، في حين حصلت فقرتا تصميم أدوات للتقويم الذاتي بمشاركة الطلبة والمعلمين وتصميم أدوات متنوعة ومبتكرة لرصد مستويات الطلبة التحصيلية في مجال التقويم على أقل متوسطات حسابية وانحرافات معيارية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة على السؤال الثاني الذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في المتوسطات الحسابية لاستجابات القيادات التربوية على مقياس متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة تعزى لمتغير الجنس؟ " تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٢)

نتائج اختبار (ت) للفروق في المتوسطات الحسابية للاستجابات تعزى لمتغير الجنس

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
التخطيط	الذكور	١٠١	٤,٠	٠,٨٢	٢٠٠	٥,٣	٠,٠٠٠
	الإناث	١٠٢	٤,٥	٠,٥٩			
استراتيجيات التدريس	الذكور	١٠١	٣,٧	٠,٩٢	٢٠٠	٥,٢	٠,٠٠٠
	الإناث	١٠٢	٤,٢	٠,٦٥			
خبرات الطلبة التعلمية	الذكور	١٠١	٣,٧	٠,٨٤	٢٠٠	٤,٢	٠,٠٠٠
	الإناث	١٠٢	٤,٢	٠,٦٩			
بيئة التعلم	الذكور	١٠١	٣,٨	٠,٨٨	٢٠٠	٢,٤	٠,٠١٦
	الإناث	١٠٢	٤,١	٠,٨١			
المادة التعليمية	الذكور	١٠١	٣,٨	٠,٩٧	٢٠٠	٢,٥	٠,٠١٠
	الإناث	١٠٢	٤,١	٠,٨٤			

التقويم	الذكور	١٠١	٣,٥	١,٠٠	٢٠٠	٣,٤	٠,٠٠١
	الإناث	١٠٢	٤,٠٢	٠,٨٠			
تطوير الذات	الذكور	١٠١	٣,٨	٠,٩٦	٢٠٠	٣,٣	٠,٠٠١
	الإناث	١٠٢	٤,٢	٠,٧٨			
الإجمالي		٢٠٣	٣,٩	٠,٨٢	٢٠٠	٣,٧	٠,٠٢٨

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين متوسطات استجابات المجموعتين (الذكور والإناث)، لأن مستوى الدلالة الإحصائية في جميع المجالات اقل من(α=٠,٠٥) وذلك لصالح مجموعة الإناث، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة للمجالات السبعة على التوالي (٥,٣، ٥,٢، ٤,٢، ٢,٤، ٢,٥، ٣,٤، ٣,٣). بينما قيمة (ت) المحسوبة الكلية بلغت (٣,٧) بدلالة إحصائية (٠,٠٢٨) مما يجعل الفروق بين المتوسطات الحسابية للاستجابات دالة إحصائياً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة على السؤال الثالث والذي ينص على"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في المتوسطات الحسابية لاستجابات القادة التربويين على مقياس متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة تعزى لمتغير التخصص العلمي؟" تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٣)

نتائج اختبار(ت) للفروق في المتوسطات الحسابية للاستجابات تعزى لمتغير التخصص العلمي

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
التخطيط	الإنسانية	١٥٥	٤,٢	٠,٧٦	٢٠٠	٠,٢٦	٠,٧٩
	العلمية	٤٦	٤,٢	٠,٧٩			
استراتيجيات التدريس	الإنسانية	١٥٥	٤	٠,٨٢	٢٠٠	٠,٥٩	٠,٥٥
	العلمية	٤٦	٣,٩	٠,٩٥			
خبرات الطلبة التعلمية	الإنسانية	١٥٥	٤	٠,٧٩	٢٠٠	٠,٣٢	٠,٧٤
	العلمية	٤٦	٣,٩	٠,٨٢			
بيئة التعلم	الإنسانية	١٥٥	٤	٠,٨٥	٢٠٠	٠,٥٥	٠,٥٧
	العلمية	٤٦	٤	٠,٨٦			
المادة التعليمية	الإنسانية	١٥٥	٤	٠,٩٠	٢٠٠	٠,٣٥	٠,٧٢
	العلمية	٤٦	٣,٩	٠,٩٧			
التقويم	الإنسانية	١٥٥	٣,٨	٠,٩٤	٢٠٠	٠,٠٨	٠,٩٣
	العلمية	٤٦	٣,٨	٠,٩٢			
تطوير الذات	الإنسانية	١٥٥	٤	٠,٨٩	٢٠٠	٠,٤٢	٠,٦٧
	العلمية	٤٦	٤,١	٠,٨٧			
الاجمالي		٢٠٣	٣,٩	٠,٨٦	٢٠٠	٠,٣٦	٠,٧١

يشير الجدول رقم (١٣) إلى أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين متوسطات استجابات المجموعتين ذوي التخصصات (الإنسانية، العلمية)، لأن مستوى الدلالة الإحصائية في جميع المجالات أعلى من(α=٠,٠٥)، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة للمجالات السبعة على التوالي (٠,٢٦-

٠,٥٩- ٠,٣٢- ٠,٥٥- ٠,٣٥- ٠,٠٨- ٠,٤٢) بينما قيمة (ت) المحسوبة الكلية بلغت (٠,٣٦) بدلالة إحصائية (٠,٧١) مما يجعل الفروق بين المتوسطات الحسابية للاستجابات غير دالة إحصائياً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع والذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في المتوسطات الحسابية لاستجابات القيادات التربوية على مقياس متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة تعزى لمتغير المؤهل الدراسي؟ " تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول التالي يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير المؤهل الدراسي على الفروق بين المتوسطات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في المتوسطات الحسابية للاستجابات تعزى لمتغير المؤهل الدراسي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	الدلالة الاحصائية
التخطيط	بين المجموعات	14.164	2	7.082	13.505	.000
	داخل المجموعات	104.360	199	.524		
	المجموع	118.525	201			
استراتيجيات التدريس	بين المجموعات	16.270	2	8.135	12.506	.000
	داخل المجموعات	129.449	199	.650		
	المجموع	145.719	201			

خبرات الطلبة التعلمية	بين المجموعات	13.059	2	6.530	11.136	.000
	داخل المجموعات	116.680	199	.586		
	المجموع	129.739	201			
بيئة التعلم	بين المجموعات	8.415	2	4.207	6.001	.003
	داخل المجموعات	140.235	200	.701		
	المجموع	148.650	202			
المادة التعليمية	بين المجموعات	13.449	2	6.725	8.511	.000
	داخل المجموعات	157.240	199	.790		
	المجموع	170.689	201			
التقويم	بين المجموعات	9.773	2	4.886	5.853	.003
	داخل المجموعات	166.140	199	.835		
	المجموع	175.912	201			
تطوير الذات	بين المجموعات	9.809	2	4.904	6.428	.002
	داخل المجموعات	151.082	198	.763		
	المجموع	160.891	200			
الإجمالي	بين المجموعات	12.13	2	6.06	9.13	0.002
	داخل المجموعات	137.88	199	0.69		
	المجموع	150.1	201			

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين المجموعات بحسب متغير المؤهل الدراسي للمجالات السبعة، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة للمجالات السبعة على التوالي (١٣,٥٠٥، ١٢,٥٠٦، ١١,١٣٦،٦,٠٠١، ٨,٥١١، ٥,٨٥٣، ٦,٤٢٨)، بينما بلغت قيمة (ف) المحسوبة للمقياس ككل (٩,١٣) بدلالة إحصائية (٠,٠٠٢) مما يجعلها دالة إحصائيا، أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في المتوسطات الحسابية

لاستجابات القيادات التربوية على مقياس متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة تعزى لمتغير المؤهل الدراسي، وللتأكد من اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، حيث وجد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة لصالح المجموعتين من حملة شهادة البكالوريوس والماجستير مقابل مجموعة حملة شهادة الدكتوراه.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس والذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في المتوسطات الحسابية لاستجابات القيادات التربوية على مقياس متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة تعزى لمتغير الخبرة في المجال التربوي؟" تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول التالي يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير الخبرة في المجال التربوي على الفروق بين المتوسطات:

جدول (١٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في المتوسطات الحسابية للاستجابات تعزى لمتغير المؤهل الدراسي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	الدلالة الاحصائية
التخطيط	بين المجموعات	.289	2	.145	.243	.784
	داخل المجموعات	118.236	199	.594		
	المجموع	118.525	201			

استراتيجيات التدريس	بين المجموعات	**2.163**	**2**	**1.081**	**1.499**	**.226**
	داخل المجموعات	**143.556**	**199**	**.721**		
	المجموع	**145.719**	**201**			
خبرات الطلبة التعلمية	بين المجموعات	**1.061**	**2**	**.531**	**.821**	**.442**
	داخل المجموعات	**128.677**	**199**	**.647**		
	المجموع	**129.739**	**201**			
بيئة التعلم	بين المجموعات	**4.931**	**2**	**2.466**	**3.431**	**.034**
	داخل المجموعات	**143.719**	**200**	**.719**		
	المجموع	**148.650**	**202**			
المادة التعليمية	بين المجموعات	**3.621**	**2**	**1.810**	**2.156**	**.118**
	داخل المجموعات	**167.068**	**199**	**.840**		
	المجموع	**170.689**	**201**			
التقويم	بين المجموعات	**1.719**	**2**	**.859**	**.982**	**.376**
	داخل المجموعات	**174.193**	**199**	**.875**		
	المجموع	**175.912**	**201**			

تطوير الذات	بين المجموعات	2.918	2	1.459	1.829	.163
	داخل المجموعات	157.973	198	.798		
	المجموع	160.891	200			
الإجمالي	بين المجموعات	4.77	2	1.19	1.56	0.61
	داخل المجموعات	147.6	199	0.74		
	المجموع	152.37	201			

يشير الجدول (١٥) إلى أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في المتوسطات بين المجموعات بحسب متغير سنوات الخبرة للمجالات جميعها ما عدا مجال بيئة التعلم، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمجال بيئة التعلم (**3.431**)بدلالة إحصائية (٠,٠٣) أي دالة إحصائيا لصالح المجموعتين الأولى والثانية. بينما بلغت قيمة ف(ف) المحسوبة للمقياس ككل (١,٥٦) بدلالة إحصائية (٠,٦١) مما يجعلها غير دالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥).

مناقشة النتائج والتوصيات:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على "ما متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة من وجهة نظر القيادات التربوية؟ " أظهرت النتائج الإحصائية تباينا في متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة من وجهة نظر القيادات التربوية، وقد تراوحت درجات الأهمية بين مهم دائماً ومهم

غالباً. حيث كان مجال التخطيط هو أكثر المجالات أهمية بالنسبة للقادة التربويين مقارنة في مجالات (استراتيجيات التدريس، خبرات الطلبة التعلمية، بيئة التعلم، المادة التعليمية، التقويم، تطوير الذات).وتعزى النتيجة لأهمية مهارة التخطيط في التربية من وجهة نظر القيادات التربوية، والتي ينعكس تأثيرها بشكل واضح على العمل التربوي وعلى مخرجاته، وتأتي أهمية التخطيط والتنظيم داخل الفصل وأثناء الدرس من أنها القاعدة الأساسية التي تبنى عليها جميع المرتكزات الأخرى والتي يترتب على ضوئها نوعية مخرجات العمل التربوي. ويؤمن القادة التربويون من واقع تجربتهم العملية والزيارات الصفية في الميدان بأن التخطيط يساعد المعلم في تجنب الارتجالية والعشوائية والمواقف الطارئة الصعبة، مما يؤدى إلى نمو الخبرات العلمية والمهنية للمعلم بصفة دورية مستمرة.ويتضح من النتائج أن المجالات الأخرى لم تحظى بنفس الدرجة الكبيرة من الأهمية، ويعزى ذلك لنظرة القادة التربويين إلى أن مهارات المعلم في مجالات استراتيجيات التدريس وخبرات الطلبة التعلمية وبيئة التعلم، إنما تتأتى من خلال الخبرة والممارسة العملية لعملية التدريس، أكثر من الإعداد في الكليات.وبالنسبة لمجال المادة التعليمية ترى عينة أفراد الدراسة أن المنهج التكاملي في عملية التدريس وربط كل مادة علمية بالأخرى، من الأمور الصعبة والتي تتطلب من المعلم المهارة العالية والإعداد العلمي والثقافي بمستويات متقدمة.

أما بالنسبة لمجال التقويم تفسر درجة حصوله على درجة أهمية أقل مقارنة في مجال التخطيط، بأن القادة التربويين يتفقون على أن عملية التخطيط الجيدة تتضمن في جنباتها عملية تقويم مستمرة متزامنة مع كل خطوة ينفذها المعلم في الغرفة الصفية مما يتطلب منه الإشارة لعملية التقويم في عملية التخطيط من البداية. ثمة سبب آخر أنه وجد القادة التربويين من واقع زياراتهم الميدانية أن البعض من أدوات التقويم يمكن اعتمادها كنماذج جاهزة مصممة من قبل الغير من ذوي

الاختصاص بل ويمكن تواجدها في أدلة المعلم والكتاب المدرسي، وليس بالضرورة إتقان عملية التصميم. وفيما يتعلق في مجال تطوير الذات، اتفق أفراد الدراسة على أن مهارة تطوير المعلم لذاته تتطلب منه دافعا داخليا وحرصا من المعلم لتطوير نفسه بالقراءة والاستعانة بالمكتبة كمرجع أساسي للإنماء المهني، والحرص على الاطلاع على أحدث النظريات التربوية الحديثة لتنمية الجانب الشخصي، وهذا ليس من السهل لمسه في الميدان التربوي. كما أن تطوير الذات يتطلب آليات معينة مثل الحقائب التعليمية، برمجيات الحاسوب، التعلم عن بعد، التعلم الالكتروني....، وهذه الآليات لا تتوفر دائماً للمعلم في الحقل التربوي. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من (عساف، ٢٠١٥) و(خزعلي ومومني، ٢٠١٠)، وتختلف مع دراسة (الامير والعواملة، ٢٠١١) اختلافاً جزئياً، حيث جاء مجال المنهاج في المرتبة الأولى.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في المتوسطات الحسابية لاستجابات القيادات التربوية على مقياس متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة تعزى لمتغير الجنس؟ "

أظهرت النتائج الإحصائية تباينا في متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة من وجهة نظر القادة التربويين الذكور عن الإناث، إذ لوحظ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعتين (الذكور والإناث)، وذلك لصالح مجموعة الإناث. وتعزى النتيجة التالية إلى أن التربويين من فئة الإناث أكثر جدية في عملهن من الذكور وتعطي مجالات الاعتماد المهني الأهمية الأكبر لكي يكون المعلم متسلحا بجميع المهارات اللازمة له، لمواجهة المواقف الصفية في عمله، بمعنى أن الإناث أكثر تخوفا من الذكور من الفشل في عملهن، وهذا بدا

واضحا في جميع المجالات المرتبطة بمتطلبات الاعتماد المهني للمعلم. كما أن الذكور يرون أن لدى المعلم قدرات لمواجهة مواقف صفية محرجة دون إظهار أي انفعالات أو التأثر بمشاعر الآخرين ولا يحتاج للتدريب عليها ، أي أنهم يعتقدون أن لديهم الكفاءة الأكبر في التصرف في الموقف الصفي.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة إسي كوز(Ac.Kgoz,2005)) وتختلف مع (دراسة الأمير والعواملة ، ٢٠١١) حيث أوجدت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على""هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في المتوسطات الحسابية لاستجابات القيادات التربوية على مقياس متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة تعزى لمتغير التخصص العلمي؟"

أشارت النتائج الإحصائية إلى اتفاق كبير بين القيادات التربوية على متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة على اختلاف تخصصاتهم (الإنسانية ، العلمية). ويعزو الباحث ذلك إلى نظرة أفراد العينة إلى أن متطلبات الاعتماد المهني للمعلم موحدة لجميع المعلمين باختلاف التخصصات التي يدرسونها ، وهذا متماشيا مع توجهات وزارة التربية والتعليم الحثيثة على ضرورة الاتجاه نحو تطبيق مبادئ الجودة الشاملة والبحث عن التميز والإبداع من خلال ما تقوم به من تنظيم الدورات التدريبية وبرامج الإعداد للمعلمين، وكذلك مناحي التطوير والتحسين الذي تشهده البيئة المدرسية من إحداث تجديدات تربوية والحرص على توفير الإمكانات والمستلزمات المادية والبشرية لإحداث التغيير المنشود. كما أن القادة التربويين يتفقون على أن المعلم يجب أن يكون متمرساً في الموقف التعليمي

بغض النظر عن درجة استخدامه مهارات التدريس أو مهارات التفكير. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة خزعلي ومومني (٢٠١٠) الزايدي ومحمد (٢٠١٥)

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في المتوسطات الحسابية لاستجابات القيادات التربوية على مقياس متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة تعزى لمتغير المؤهل الدراسي؟ "

أوضحت النتائج الإحصائية أن هناك تبايناً واضحاً في وجهة نظر القادة التربويين حول متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة مع تباين مؤهلاتهم الدراسية (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراة) وذلك في المجالات السبعة (التخطيط، استراتيجيات التدريس، خبرات الطلبة التعلمية، بيئة التعلم، المادة التعليمية، التقويم، تطوير الذات) وذلك لصالح المجموعتين من حملة شهادة البكالوريوس والماجستير مقابل مجموعة حملة شهادة الدكتوراه. ربما يفسر ذلك التباين في حجم العينة إذ بلغت نسبة الأفراد الذين يحملون شهادات البكالوريوس والماجستير (٩٦٪) بينما حملة شهادة الدكتوراه شكلوا ما نسبته (٤٪) أي النسبة الأقل... وهذه النتيجة تختلف مع دراسة (عساف (٢٠١٥) الامير والعواملة (٢٠١١) عطوان والفليت (٢٠١٢) خزعلي ومومني (٢٠١٠)) وتتفق مع دراسة المطري (٢٠٠٩)، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) و(٠,٠٥) بين متوسطات أفراد العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في المتوسطات الحسابية لاستجابات القيادات التربوية على مقياس متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة تعزى لمتغير الخبرة في المجال التربوي؟"

جاءت النتائج الإحصائية بأن هناك اتفاقاً كبيراً بين القادة التربويين على متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة على اختلاف عدد سنوات الخبرة (اقل من (٥) سنوات، من (٥- ١٠) سنوات، اكثر من(١٠) سنوات)، وذلك في جميع المجالات ما عدا جانب بيئة التعلم، إذ أظهرت النتائج اختلافا في وجهات النظر لصالح المجموعتين الأولى والثانية (البكالوريوس والماجستير)، ويمكن إرجاع سبب الاتفاق إلى أن التوجه نحو متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة بدأ قبل فترة زمنية قريبة نسبياً، وبالتالي، لا يعد عامل الخبرة عاملا مؤثراً في تقديرات القادة التربويين، كون معظم الأكاديميين قد بدؤوا بالتعامل مع معايير الاعتماد المهني في فترة زمنية واحدة أي خلال السنوات الأخيرة، مما أدى إلى عدم تأثير خبراتهم الأكاديمية في التقديرات التي أعطوها على استبانة الدراسة. كما تفسر هذه النتيجة بتشابه الخلفية الثقافية لدى القادة التربويين في مجال الاعتماد المهني كون وزارة التربية والتعليم تعقد لهم الدورات التدريبية في هذا المجال، مما أدى إلى تقارب آرائهم في ما يتعلق بتقديراتهم.. وهذه النتيجة تتفق مع دراسات كل من (المطرفي (٢٠٠٩) وعساف (٢٠١٥) والأمير والعواملة (٢٠١١) والزايدي ومحمد (٢٠١٥) وتختلف مع دراسة عطوان والفليت (٢٠١٢)، حيث توجد فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح من لديهم سنوات خدمة ٥ سنوات فأقل. خزعلي ومومني(٢٠١٠) وجدت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائياً (α =٠,٠٥)

في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لسنوات الخبرة التدريسية ولصالح المعلمات ذوات الخبرة التي تزيد عن (٦) سنوات.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي بالآتي:

- ضرورة تركيز القيادات التربوية على متطلبات الاعتماد المهني المستخدمة في مجال التخطيط، عند إعداد المعلم وتأهيله في إعداد الخطط اليومية والسنوية لضمان سير العملية التعليمية وفق نهج واضح.
- ضرورة تركيز القيادات التربوية على متطلبات الاعتماد المهني المستخدمة في مجال استراتيجيات التدريس عند إعداد المعلم وتأهيله في الإلمام بالوسائل التربوية المناسبة للمادة التعلمية.
- ضرورة تركيز القيادات التربوية على متطلبات الاعتماد المهني المستخدمة في مجال خبرات الطلبة التعلمية عند إعداد المعلم وتأهيله في تشجيع إنجازات الطلبة وإسهاماتهم دون تمييز.
- ضرورة تركيز القيادات التربوية على متطلبات الاعتماد المهني المستخدمة في مجال بيئة التعلم، عند إعداد المعلم وتأهيله في تشجيع الطلبة على احترام الآخرين عند الاختلاف معهم.
- ضرورة تركيز القيادات التربوية على متطلبات الاعتماد المهني المستخدمة في مجال المادة التعليمية، عند إعداد المعلم وتأهيله في الاستخدام الصحيح لمصطلحات المادة العلمية.

- ضرورة تركيز القيادات التربوية على متطلبات الاعتماد المهني المستخدمة في مجال التقويم، عند إعداد المعلم وتأهيله في استخدام الحوار كوسيلة للتعرف على خبرات واحتياجات الطلبة.
- ضرورة تركيز القيادات التربوية على متطلبات الاعتماد المهني المستخدمة في مجال تطوير الذات، عند إعداد المعلم وتأهيله في الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم داخل المدرسة وخارجها.
- إعداد قائمة جديدة من متطلبات الاعتماد المهني على غرار القائمة المستخدمة في الدراسة الحالية، بحيث تكون شاملة لجميع جوانب الكفايات الشخصية والعلمية والمهنية والاجتماعية للإفادة منها في برامج إعداد المعلمين المتوفرة، أو عند تطويرها.

المقترحات:

- ضرورة تقديم برامج تدريب أثناء الخدمة لمعالجة نواحي القصور في أداء المعلمين تقوم على متطلبات الاعتماد المهني، وتركز على جوانب القصور التي تظهر في الأداء التدريسي.
- إنشاء مواقع متخصصة على شبكة الإنترنت العالمية تعنى بمتطلبات الاعتماد المهني للمعلم.
- ضرورة تقويم برنامج إعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الاعتماد المهني للمعلم، بهدف التطوير ورفع مستوى كفاية البرنامج،
- إجراء دراسات تربوية مشابهة تستهدف البحث في متطلبات الاعتماد المهني للمعلم من وجهة نظر القادة التربويين في ضوء متغيرات جديدة غير التي تناولتها الدراسة الحالية.

- تـصميم دورات تدريبيــة تثقيفيــة وتطويريــة وورش عمــل ونــدوات ومحاضــرات ولقــاءات للقــادة التربــويين؛ لتزويــدهم بــالخبرات والمعــارف اللازمــة لهــم، للقيــام بمــسؤولياتهم علــى الوجــه المطلــوب في تــدريب المعلمــين علــى الحاجــات المهنيــة المستقبلية التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

- إعادة النظر في معايير قبول المعلمين لمهنة التدريس، المتعلقة في الكفاءة والتميز الــوظيفي، وذلــك في ضــوء متطلبــات الاعتمــاد المهــني للمعلــم والــتي تواكــب متطلبات العصر الحديث.

- القيام بحملات نشر التوعية والتثقيف لمتطلبات الاعتماد المهني للمعلم في جميع الأوساط التربوية.

المراجع العربية

- الأمير، محمود، والعوامله عبدالله (٢٠١١) درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد ٧، العدد٢. ص ص ٧٦ - ٥٩.
- البنك الدولي (٢٠٠٣) تقرير البنك الدولي في اقتصاديات المعرفة للدول العربية، ص ١٨٢.
- الحاج، أحمد (٢٠٠٠) التخطيط التربوي إطار لمدخل تنموي جديد، الطبعة الأولى، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الديب، ماجد (٢٠٠٧) مبادئ ومهارات التدريس الفعال، دار آفاق، غزة، فلسطين.
- الربيعي، محمود داود سلمان (٢٠٠٦) طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتب، عمان، الأردن.
- الشيخ، عمر (١٩٩٨) المعلم الذي نريد للقرن الحادي والعشرين، ورقة مقدمة إلى ندوة المدرسة الأردنية وتحديات القرن الحادي والعشرين، منتدى عبد الحميد شومان الثقافي، عمان، الأردن.
- العتيبي، منير وغالب، محمد(١٩٩٦) معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية، رسالة الخليج العربي، السنة ١٦ العدد ٥٨.

- العجمي، محمد حسنين (٢٠٠٣) متطلبات تحقيق الجودة الشاملة في مدارس التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية في ضوء أسلوب الاعتماد المؤسسي الأكاديمي. الثقافة والتنمية. ع ٧، ص ١٦١ - ٩١.
- العليمات، حمود (٢٠١٠) درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً من وجهة نظر المشرفين التربويين، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد ١٨، العدد ٢، ص ص ٢٦٥ - ٢٩٥.
- الغامدي، عمير (٢٠١٢) التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE) - تصور مقترح، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- الفنيش، أحمد علي وزيدان، محمد مصطفى (٢٠٠٠)، التوجيه الفني والتربوي، الطبعة الثانية، دار الكتاب الجديد، ليبيا.
- المطرفي، غازي بن صلاح هليل (٢٠٠٩) مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، كلية المعلمين، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- إبراهيم، محمد عبد الرزاق (٢٠٠٣) منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، ط١، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- أحمد، دينا علي (٢٠٠٧). الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر.

- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠٠٣) تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٣ - نحو إقامة مجتمع المعرفة، المملكة الأردنية الهاشمية، ص ٣٥.
- بشارة، جبرائيل (١٩٨٨) تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، مؤسسة الدراسات الجامعية، بيروت – لبنان.
- تركماني، عبدالله (٢٠٠٩) العولمة وتطورات العالم المعاصر. مجلة الحوار المتمدن، العدد (٢٥٥٢) متوفر على الرابط: Retrieved from، http، //www. ahewar. org/debat/show. art. asp?aid=162255
- جابر، عبد الحميد جابر (٢٠٠٨) إستراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، جمهورية مصر العربية.
- جرادات، عزت (١٩٨٣) التدريس الفعال، المطبعة الأردنية عمان، الأردن.
- حمود، رفيقة (٢٠٠٢) الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين في البلدان العربية، أعمال مؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت، لبنان.
- خزعلي، قاسم، والمومني، عبد اللطيف (٢٠١٠) الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٦، العدد الثالث.
- درندري، إقبال، وهوك، طاهرة (١٤٢٨ ه) دراسة استطلاعية لآراء بعض المسئولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق أنشطة التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات والكليات السعودية، مؤتمر الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) في الفترة من٢٩ – ٢٨ ربيع الآخر، ١٤٢٨هـ، بريدة القصيم

- رمضان، زياد (١٩٩٢) المفاهيم الإدارية الحديثة. ط١. عمان الأردن.
- زيتون، كمال زيتون. (٢٠٠٤) تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم المصري، المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- شبل، عصام شوقي (٢٠٠١) برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات انتاج بعض النماذج التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية، المنوفية، مصر.
- شحاتة، حسن (٢٠٠٣) المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق. مكتبة الدار العربية للكتاب. ط١. مصر.
- صائغ، عبد الرحمن (٢٠٠٢) التخطيط التربوي، وزارة التربية والتعليم العالي، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- عدوان، سامي، وحبايب، علي (١٩٩٥) الكفايات المهنية للمعلم العربي في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية. بحث مقدم في المؤتمر التربوي العربي، تربية المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- كنعان، أحمد علي (٢٠٠٩) تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد ٢٥، العدد ٣.
- محافظة، علي (٢٠٠٠) ملاحظات على واقع التعليم العالي في الأردن بين الواقع والطموح. " بحث قدم في مؤتمر التعليم العالي في الأردن، جامعة الزرقاء الأهلية، الزرقاء ١٦- ١٨ أيار.

- ونـاس، المنـصف (٢٠٠٢) مجتمـع المعرفـة والإعـلام، الإذاعـات العربيـة، العـدد (٤)، جامعة الدول العربية، اتحاد إذاعات الدول العربية، ص١٦.
- ويـح، محمـد (٢٠٠٣) منظومـة تكـوين المعلـم في ضـوء معـايير الجـودة الـشاملة، ط١، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- يـس، عبـد الـرحمن (١٩٩٨) التـدريس وإعـداد المعلـم، ط٢، دار النـشر الدوليـة للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.

المراجع الأجنبية:

- Ac. Kgoz, Firat (2005) A Study on Teacher Characteristics and Their Effects on Students Attitudes. The Reading Matrix, Vol. 5, No. 2.
- Castelfranchi, C. (2007) Six critical remarks on science and the construction of the knowledge society. Journal of Science Communication, Vol 4, No. 6.
- Haskvitz, Alan (2007) Top 11 traits of a good teacher, Retrieved from http ،//reacheverychild. com/blog/2013/top-11-traits-of-a-good-teacher
- Leib، S. (2002) Education Professional Standards Board، "EPSB"، New Teacher Standards for Preparation and Certification. Kentuky Performance Sandards.
- London. K. d, (2001), Management information's systems, Managing, the digital firm seventh, Edition, prentice Hall, p 45.
- NCATE (2000) NCATE Standards. Washington DC, Available on NCATE's Web site, www. ncate. org.
- Rice, J. K. (2003) Teacher quality، Understanding the effectiveness of teacher attributes. Washington, D. C.، Economic Policy Institute.
- Taylor, Steve & Bogdan, Robert (1997) Introduction to Qualitative Research Methods , new York، John Wiley sons.
- Thompson, Susan. Greer, John G. & Greer, Bonnie B. (2009) Highly qualified for successful teaching، characteristics every teacher should posses, The University of Memphis, USA.
- Vialla, Wilma & Quigley, Siobhan (2002) Selective students' views of the essential characteristics, University of Wollongong.

معوقات تدريب معلمي العلوم
أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها

أ. أفنان بنت محمد زكريا حافظ

ملخص البحث:

هدف البحث إلى التعرف على أهم المعوقات التي تعيق تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة وسبل التغلب على هذه المعوقات. وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ماهي المعوقات التي تواجه معلمي العلوم في تدريبهم أثناء الخدمة من وجهة نظر معلمات العلوم؟

٢. ما هي الطرق التي نستطيع من خلالها التغلب على هذه المعوقات؟

استخدم البحث المنهج الوصفي (التحليلي) الذي يستخدم في وصف معوقات التدريب أثناء الخدمة لمعلمي العلوم. حيث إنه الأكثر ملاءمة ومناسبة لموضوع البحث، وبناء على ذلك تم بناء استبانة لرصد آراء المعلمات في هذه المعوقات يمكن تطويرها أو الاستفادة منها لمحاولة التغلب على هذه المعوقات. واشتملت أداة البحث على أداة واحدة هي:

استبانة لرصد المعوقات مكونة من ست محاور، بواقع (٣٣) عبارة لكافة المحاور.

وأسفرت النتائج عن أن هناك مجموعة من المعوقات التي تعوق تدريب المعلمين أثناء الخدمة هي:

- معوقات تتعلق بالاحتياجات التدريبية: عدم الأخذ برأي المعلم عند تحديد الاحتياجات التدريبية، ثم العشوائية عند رصد الاحتياجات وخضوعها للآراء الشخصية.

- معوقات تتعلق بالأهداف والخطط للبرامج التدريبية: عدم ارتباط اهداف البرامج التدريبية بمشكلات المعلم والطالب، ثم عدم مشاركة المعنيين عند التخطيط للبرنامج التدريبي.
- معوقات تتعلق بتنفيذ البرامج التدريبية: اقتصار معظم البرامج التدريبية على التدريب النظري واغفال التدريب العملي، ثم يليها عدم وجود قاعدة بيانات تهتم بمشكلات المعلم، وبالتالي تبرز لنا المشكلة التي تليها وهي عدم استخدام التقنية في التدريب.
- معوقات تتعلق بالمعلم المتدرب: عدم وجود حوافز مادية ومعنوية، يليها عدم ارتباط حضور الدورات بالترقية، وتدني دافعية المتدرب، واخيراً عدم الاهتمام بالبحث العلمي.
- معوقات تتعلق بالمدربين: عدم الاستعانة بالخبرات المجاورة، يليها عدم الموضوعية في اختيار المدرب، واخيراً عدم الاخذ بآراء المتدربين.
- معوقات تتعلق بتقويم البرنامج التدريبي: الاقتصار على التقويم النهائي واستخدام الاستبانة لهذا الهدف، كما أن عدم المتابعة من قبل إدارة التدريب لا تعطي انطباع جيد عن أهمية هذه الدورات.

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذا البحث أوصت الباحثة بعدد من التوصيات فيما يتعلق بالمعلمات المتدربات، والمدربين، والبرنامج التدريبي.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على من أرسله الله معلمًا وهاديًا ورحمة للعالمين نبينا محمدًا وعلى آله وصحبه وسلم تسليمًا كثيرًا.

إن الانفجار المعرفي الهائل الذي شهده القرن العشرين ويشهده القرن الحادي والعشرين يتطلب من كل ذي لب التعايش ومواكبة هذه الطفرة في مجال العلم، فنحن جزء لا يتجزأ من هذا العالم، وإن وجودنا في مثل هذا العالم يفرض على كل منا ملاحقة التغيرات العلمية والتطورات الثقافية في مجال العلم والتعليم، وأن نستثمر طاقاتنا البشرية والمادية المتاحة في هذا الحقل، فالتعليم أصبح أكبر وأفضل مجال للاستثمار الاقتصادي طويل الأمد(أبوعطوان، ٢٠٠٨، ص ٣).

يعتبر المعلم الركيزة الأساسية في العملية التعليمية وهو حجر الأساس لعمليات الإصلاح والتطوير في الأنظمة التعليمية، حيث أنه لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي دون توافر نوعية مناسبة من المعلمين، القادرين على أداء مهامهم الوظيفية بطريقة بناءة، مؤهلة لمواكبة مستجدات العصر، وفي هذا الصدد يؤكد جون ديوي أن كافة الإصلاحات التعليمية رهن بإصلاح نوعية وشخصية العاملين بمهنة التعليم، الأمر الذي يستدعي الاهتمام بإعداد المعلم وتأهيله وتدريبية المستمر لضمان نجاح العملية التعليمية وتطويرها(الشبو والصالحي، ٢٠١١، ص ٢٣).

ويُلاحظ أن فلسفة إعداد المعلم تقوم على أساس أن عملية إعداد المعلم هي عملية مستمرة لا تتوقف بتخرجه من الكلية، بل إن تدريبه أثناء الخدمة يعد أمراً مهماً ولازماً لتجديد خبراته، وزيادة فعاليته للقيام بالأدوار الجديدة التي يفرضها عليه عصر التحديات العلمية والتقنية وعصر المعرفة، كما أنه في ظل التغييرات المستمرة لتطوير المناهج لتحقيق أهداف المجتمع واحتياجات سوق العمل من خريجين

العملية التعليمية غير ثابت على معايير موحدة بل معايير متغيرة من يوم لأخر. وبذلك تصبح عملية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بشكل عام ومعلمي العلوم بشكل خاص عملية جوهرية لأي استراتيجية إصلاحية أو خطة تنموية وذلك لأن معلمي العلوم يقدمون تعليم من نوع خاص يتطلب مهارات ومعارف محددة لتحقيق الجودة والتميز في هذا التعليم، مما يدعونا إلى تقويم هذه البرامج التدريبية من أجل تقديم هذه البرامج بصورة أكثر فاعلية، وفي إطار متكامل لتحسين أداء المعلمين ورفع كفاءتهم المهنية.

وهذا ما أشارت إليه خجا عند تحديدها للاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم حيث قالت: إن التدريب أثناء الخدمة يعد ضرورة لازمة لمختلف التخصصات والوظائف وخاصة في التخصصات العلمية، نظراً إلى التضاعف الهائل في حجم المعرفة العلمية، وتسارع الاكتشافات والاختراعات وتطور وسائل التقنية الحديثة، والتي أدت إلى تطور مختلف المناهج التعليمية وخاصة مناهج العلوم، فالتطور الذي شهدته مناهج العلوم خلال السنوات القليلة الماضية أصبح يشكل تحدي لكافة عناصر العملية التعليمية وللمعلمين الممارسين للمهنة بشكل خاص. فالنقلة النوعية التي تعرضت لها مناهج العلوم تتطلب بالضرورة أن يواكبها تدريب مستمر للمعلمين حتى يتمكنوا من أداء رسالتهم التعليمية على الوجه الأكمل الذي يحقق هدف المناهج المطورة، ونظريات التعلم الحديثة، ويستفيد في ذات الوقت من كافة الوسائل الرقمية اللازمة لاستخدام المستجدات التي شهدتها بيئة تعليم العلوم(خجا، ٢٠١٣، ص٦).

وبينت بعض الدراسات إلى أن الدورات التدريبية ليست بالمستوى المطلوب حيث أشارت دراسة (صبح، ٢٠٠٦) إلى أن الدورات التدريبية في آخر ثلاث سنوات غير فعالة وأظهرت عدم رضا المتدربين عنها وأوصت الدراسة بإعداد خطط التدريب حسب حاجات المتدربين والتنويع في أساليب وطرق التدريب والعمل على تقييم

التدريب العملي والنظري. كذلك دراسة (راشد، ١٩٩٩) والتي بينت أن الاستفادة من الدورات التدريبية ليست كبيرة وهي ليست بالقدر المطلوب على الرغم من الإيمان بأهميتها وأن أساليب التدريب أثناء الخدمة غير متنوعة، وتعتمد على المحاضرات وإثارة بعض المناقشات فقط.

وعلى الرغم من الاهتمام الكبير الذي توليه وزارة التعليم لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، إلا أن التدريب يواجه الكثير من المعوقات التي تحد وبشكل كبير من انتقال أثره إلى الميدان التعليمي وبالتالي تحسين مخرجات العملية التعليمية التعلمية، حيث كشفت نتائج الطلبة في السنوات الأخيرة خاصة في اختبارات Timss عن تدني في مستوي التحصيل الدراسي في معظم المراحل التعليمية. ومن هنا فقد جاءت هذه الدراسة لتسهم في كشف معوقات برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في وزارة التعليم لعلها تفيد القائمين على هذه البرامج عند تطويرها وتنفيذها.

مشكلة البحث وأسئلته :

برزت مشكلة البحث من خلال ضرورة التركيز على معوقات تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة للتعرف على سبل التغلب عليها. وبناء على ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ماهي أهم المعوقات التي تواجه تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة، وما سبل التصدي لها؟ وقد تم البحث في الأدبيات التربوية لإجابة عن هذا السؤال

ومنه انبثقت الأسئلة التالية :

٣. ماهي المعوقات التي تواجه معلمي العلوم في تدريبهم أثناء الخدمة من وجهة نظر معلمات العلوم؟

٤. ما هي الطرق التي نستطيع من خلالها التغلب على هذه المعوقات؟

أهداف البحث :

يهدف البحث إلى التعرف على المعوقات التي تواجه تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة ، وسبل التغلب عليها.

أهمية البحث :

من خلال ما تم استعراضه في المقدمة كانت الحاجة إلى البحث الحالي، وتتمثل أهمية البحث فيما يلي:

١. يُسهم هذا البحث في إلقاء الضوء على المعوقات التي تواجه تدريب معلمي العلوم على الخصوص.

٢. توجيه نظر القائمين على برامج التدريب إلى هذه المعوقات لمحاولة التغلب عليها ، والتعرف على الاتجاهات المعاصرة في تدريب معلمي العلوم، وتطبيق التوصيات التي يخرج بها البحث.

٣. يسهم هذا البحث في إثراء ميدان البحث العلمي في المملكة العربية السعودية في مجال تدريب المعلم أثناء الخدمة.

حدود البحث:

حدود موضوعية: اقتصر البحث على الوقوف على الأدبيات السابقة في المجال التربوي لمعرفة المعوقات التي قد تواجه عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة وبخاصة معلمي العلوم.

حدود زمانية: طُبق البحث للفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٥ هـ/ ١٤٣٦ هـ.

حدود مكانية: طُبقت الدراسة في بعض مدارس المدينة المنورة المدينة المنورة.

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي(التحليلي) للأدبيات السابقة في مجال معوقات التدريب للوقوف على أهم المعوقات من نظر الدراسات السابقة، حيث إنه الأكثر ملاءمة ومناسبة لموضوع البحث.

مصطلحات البحث:

معوقات: جميع العوائق المالية والإدارية والفنية والاجتماعية والشخصية التي تعوق عملية التدريب عن تحقيق أهدافها والتي تساعد في تحسين وتطوير عملية التعلم (المغيدي، ١٩٩٧، ص ٧١).

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: الأسباب أو الصعوبات أو المشكلات أو العوامل التي قد تحول دون تحقيق الأهداف المخطط لها من عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة في المدارس.

التدريب: والتدريب مفهومًا وطبيعة يوازى في درجة مباشرته التعليم أو مع هذا فهو أشمل من الأخير وأكثر تطبيقًا عمليًا لمادته المقررة. بينما نرى التعليم يكتفي

أحيانًا بتحصيل الفرد للمعارف أو السلوكيات المطلوبة بالتطبيق أو بدونه، فإن التدريب لا يقف عند التحصيل المبدئي لهذه السلوكيات والمعارف كما التعليم، بل يوفر فرصًا حقيقية أو شبه حقيقية لممارسة ما جرى تعليمه ليكون التطبيق بهذا صفة ملازمة للتدريب لا يكتمل كسلوك تربوي بدونه (حمدان، ١٩٩١، ص ١١٢).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنه: مجموعة الأنشطة والفعاليات والخبرات والاتجاهات والمهارات الميدانية التي يتم تدريب المعلمين عليها أثناء فترة خدمتهم في التعليم ويتم تصميمها من قبل خبراء التربية وتلزم العملية التعليمية التعليمة الناجعة وتسهم في تحسين أداء المعلمين في المدارس وتطوير مستواهم المهني وتستمر أثناء حياتهم المهنية. والفرق بين التدريب(الاستخدام لدرجة الاتقان) والتدريس(مجموعة مهارات).

الاطار النظري:

مقدمة:

يلعب المعلم أدوارًا حيوية في بناء الإنسان، فهو الذي يتمم تربية الطفل بإعداده للحياة، وهو بالتالي وراء الكثير من الانجازات في المجتمع، فهو الذي يخرج الطبيب والمهندس وأصحاب المهن، فهو مصنع الأجيال وهو وراء الكثير من أنماط النجاح في الحياة، فكان المعلم وبحق أحد مؤسسيي الحضارة الإنسانية علي مر العصور.

ويُعد المعلم المؤهل والمتمكن من أهم عناصر المنظومة التعليمية، وإن تطوير المعلم وتدريبه بطريقة سليمة وفاعلة من أهم القضايا التي شغلت مجتمعات التربويين وكل من له صلة بالتربية والتعليم، لأن المعلم يعتبر حجر الأساس وعليه يتوقف نجاح النظام التربوي بكامله، فهو منفذ العملية التعليمية التعلمية، ولذا يجب توفير المناخ المناسب والظروف النفسية والمهنية والمادية حتى يكون المعلم مبدعاً في عمله متفاعلاً مع طلابه، شاعراً بمشكلاتهم، ومقدراً لفروقهم الفردية.

ويرتبط مفهوم التدريب ارتباطاً وثيقا بمفهوم التربية المستمرة أو التعليم المستمر. ومهمة التدريب تطوير قدرات المعلمين المعرفية والتربوية، والعمل علي إثراء معلوماتهم بأساليب متنوعة، وصقل خبراتهم، وتقويم وتعديل سلوكهم التربوي الميداني بصورة مستمرة، والتربية المستمرة أو التعليم المستمر يحمل نفس المفهوم "فالتعليم المستمر يتضمن جانبين أساسين هما: الجانب الثقافي والجانب المهني وهما لا يتناقضان وإنما يكمل احدهما الآخر بصورة تفاعلية فالتعليم المستمر لا ينتهي بنهاية التعليم المدرسي، ولكنه يستمر لمدى الحياة وهو يغطي كل دورة حياة الفرد" (حلمي ونوير، ١٩٨٢، ص١٢- ١٥).

هذا ولقد أهتم ديننا الحنيف بالنمو المهني والتدريب المستمر الذي لا يقف عند حد، إلا حدود الله، فقام النبي ﷺ بتطبيق هذه المفاهيم في حياته وممارساته اليومية وقام بتعليمها لأصحابه رضوان الله عليهم أجمعين وذلك لارتباطها بالإيمان والعقيدة، وخير دليل على ذلك أن أول أية نزلت علي قلب النبي عليه الصلاة والسلام أمرته بالقراءة والتعلم إذ قال تعالي" اقرأ باسم ربك الذي خلق" سورة العلق، وقوله تعالي اقرأ لفظ عام لا يرتبط بزمان أو مكان أو مستوي من التعليم بل يشمل الحياة حتى الممات فالقراءة كما ورد في الأمر بها وفي مستهل الوحي، وكما وضحتها السنة النبوية المطهرة مطلقة لا تقف عند حد، كما أنها لا تتقيد بالكلمة المكتوبة، بل تتعداها إلي السماع والرؤية وغيرها من وسائل الاتصال الخارجي(عبود، ١٩٩١، ص ٢١٨).

تلك هي دعوة الإسلام وفلسفته في طلب العلم والاستزادة منه، ولذلك فواجب المعلم نحو استمرارية التعلم أكبر، هذا ويعد التدريب من الأمور الأساسية لجميع القائمين على العملية التعليمية وبخاصة المعلم فالجميع بحاجة لعملية تدريب مستمرة فنحن نعيش في عصر سريع التغير والتبدل وهو عصر الانفجار العلمي والثقافي. هذا وتبذل جميع الأنظمة التربوية والتعليمية جهوداً كبيرة من أجل تطوير أداء المعلم وذلك من خلال تخصيص ميزانيات ضخمة، وخبراء أكفاء، ومدربين لديهم قدرات خاصة، وبرامج متطورة ومتنوعة، وأماكن متميزة، وحوافز مادية كبيرة، وأجهزة حديثة، فالمعلم يعتبر من أهم عناصر المنظومة التربوية، وتدريبه يأتي علي سلم أولويات المخططين وواضعي السياسات التعليمية، فالتربية والتعليم تعتبر من أكبر مجالات الاستثمار الاقتصادي.

مفهوم التدريب:

لقد ظهرت فكرة تدريب المعلمين أثناء الخدمة كرد فعل لعجز معاهد تدريب المعلمين عن توفير العدد الكافي من المعلمين لمواكبة الزيادة المضطردة في المدارس وأعداد الطلاب. كما إن التدريب أثناء الخدمة ازدهر مع المفاهيم الجديدة والتي دعت إلى استمرارية التعليم والتدريب طوال فترة العمل لزيادة التأهيل ومواكبة المستجدات، كما أن فكرة التدريب في العصر الحديث ازدهرت في بداية السبعينات حيث ظهرت مفاهيم التعليم طول الحياة أو التعليم المستمر والتي تبلورت في تقرير اليونيسكو بقيادة العالم Faureالذي ظهر عام ١٩٧٢م (Faure, 1972).

ويُلاحظ أن التدريب أثناء الخدمة ساعد في التركيز على الأنشطة داخل الفصل والاهتمام بالمشروعات وجعل الطالب محور للعملية التعليمية، والتدريب على أساليب واستراتيجيات جديدة في التعلم تخدم المناهج المطورة وتعتمد نشاط الطالب، هذا ويُلاحظ أن مخططو المناهج وجدوا في تدريب المعلم أثناء الخدمة ضالتهم التي تمكنهم من إدخال الأفكار والأساليب الجديدة في التدريس. وقد واكب ذلك الاهتمام بالعنصر البشري الذي يُعد الأداة الأساسية التي تُحدث التغيير، وصاحب ذلك اهتمام الدول والمنظمات بالتدريب أثناء الخدمة، كما نشأت دراسات تعاونية دولية في مجال تدريب المعلم أثناء الخدمة مما أوجد كثيراً من الأمثلة والتجارب التي انتقلت من الدول المتقدمة إلى الدول النامية.

تعريف التدريب:

وتعرفه وزارة التربية والتعليم بأنه "عملية إكساب مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات إلى فرد أو مجموعة أفراد" والتي بها يستطيع هذا الفرد أو هذه المجموعة القيام بعمل ما لم يكن في استطاعتهم القيام به من قبل أو يمكنهم

القيام به بصورة أفضل أو مختلفة عن ذي قبل أو على هذا فإن نتاج التدريب هو حدوث تغير في الأداء (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥).

ويعرف أبو الروس التدريب بأنه "جميع البرامج الطويلة أو القصيرة أو الورش الدراسية وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادات أو ما شابه ذلك، والتي تهدف في مجموعها إلى رفع مستوى المعلم في ناحية أو أكثر من النواحي التي تشكل الأداء الكلي في المهنة"(أبو الروس، ٢٠٠١، ص١٢).

ونستنتج من تلك التعريفات أن التدريب عملية منظمة ومخطط لها بعناية وتهدف إلى تطوير أداء المعلم في جميع جوانبه النظرية والعملية، الفنية والإدارية، وتساهم في إكساب المعلم قيم واتجاهات ايجابية عن مهنة التعليم، الأمر الذي يحدث تغييراً ايجابياً في أداءه مع طلابه، وبالتالي تحسين العملية التعليمية التعلمية بكل عناصرها.

وترى الباحثة أن التدريب هو مجموعة من الأنشطة التي يتم تصميمها من قبل خبراء التربية وتحتاج إليها العملية التعليمية التعلمية الفاعلة وتسهم في تحسين أداء المعلمين الصفي وتطوير مستواهم المهني بعد تعيينهم وتستمر أثناء خدمتهم.

أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

تكمن أهمية التدريب في العملية التعليمية التعلمية من أجل إيجاد جيل من الطلبة يستطيع مواجهة التغيرات الثقافية والعلمية مزود بالقيم والأخلاق ومن خلال معلم قادر على ذلك ويملك المعارف والمهارات المطلوبة ولذلك فإن تدريب المعلمين ينطوي على أهمية خاصة وهناك العديد من الفوائد للتدريب نذكر منها (عليش، ب.ت، ص ٤٤٩):

١. النهوض بالعملية التعليمية التعلمية من حيث الكم والنوع فالمعلم الذي يملك مهارات عالية وكبيرة له القدرة على التأثير في الآخرين مما يمكنه من الارتقاء بأداء الطلبة.

٢. تقليل العنف ضد الطلبة من قبل المعلمين وما ينشأ عنه من حوادث وإصابات وأزمات نفسية تؤدي إلى تسرب الطلاب.

٣. المعلم المدرب بطريقة جيدة يتقن عمله ولا يحتاج إلى الكثير من الزيارات من قبل المشرف أو مدير المدرسة في حين أن المعلم الجديد بحاجة إلى زيارات إشرافية متتابعة من أجل مساعدته على الأداء بطريقة أفضل.

٤. إن المعلم المدرب جيداً يستطيع القيام بالعديد من الأدوار في المدرسة فهو المساعد والمعين لمدير المدرسة ويساهم إلى حد كبير في نجاح العمل الإداري والفني في المدرسة ولا يشكل عبئاً على إدارة المدرسة.

٥. رفع الروح المعنوية للمعلم حيث يؤدي ذلك إلى رفع كفاءة المعلم مما يؤدي إلى رفع روحه المعنوية لأنه سيحقق من خلاله ذاته ويشعر بالرضا ويحوز الاحترام والتقدير من قبل طلابه ومسئوليه كما ستكون له فرصة في الارتقاء في السلم الوظيفي.

هذا وتضيف الباحثة أن التدريب الجيد يساعد المعلم على تخطى رهبة المناهج الجديدة المطورة، كما أنها تحقق الجودة في التعليم، وتساهم في بناء مجتمع المعرفة الذي يعتبر هدف مهم من أهداف تدريب المعلم.

وقد أولت المملكة العربية السعودية قطاع التعليم اهتمام بالغ وخصصت له الميزانيات الضخمة، وحثت المسئولين عنه بالاهتمام بتدريب المعلمين للرقي بمستوياتهم إلى أفضل ما يمكن، لضمان الحصول على نوعية متميزة من المتعلمين. ويذكر الغامدي (٢٠٠٠، ص ٥٨) أن ما يوضح الاهتمام المتزايد بتدريب المعلمين

أثناء الخدمة أن سياسة التعليم في المملكة قد أفردت مادة خاصة تؤكد فيها أحقية المعلم في التدريب قبل وأثناء الخدمة، وهي المادة (١٧٠) ونصها " تدريب المعلمين عملية مستمرة... وتوضع لغير المؤهلين مسلكيا خطة لتدريبهم وتأهيلهم، كما توضع خطة للمؤهلين لرفع مستواهم وتجديد معلوماتهم وخبراتهم ".

أهداف تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة:

إن الهدف الرئيس لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة هو إعداد المعلم الذي يمتلك قدراً كبيراً من المعارف مزوداً بمجموعة من المهارات الفنية والقيادية، قادر على التعامل مع طلابه وإحداث التغيير الإيجابي في سلوكهم ويتم ذلك من خلال (حجازي، ٢٠٠٢، ص ١٤)، (جبر، ٢٠٠٢، ص ٦٧):

- معالجة نواحي النقص في إعداد المعلم أثناء التعليم الجامعي.
- مساعدة المعلم على التعامل مع مناهج العلوم المطورة.
- تزويد المعلم بكل ما هو جديد في عالم التقنية والتربية والثقافة.
- مساعدة المعلمين الجدد على الانصهار في بوتقة المهنة.
- رفع الكفايات المهنية والفنية لدى المعلمين.
- إكساب المعلمين المفاهيم والخبرات والمهارات لتطوير الأداء وإتقانه.
- تزويد المعلمين بمفاهيم واضحة حول أخلاقيات مهنة التعليم وتنمية الممارسات والسلوكيات الإيجابية لدى المعلمين.
- تخفيف العبء عن المشرفين التربويين ومدراء المدارس مما يؤدي إلى توفير الوقت والجهد والمال.
- فتح مجال الابتكار والتجديد أمام المعلمين.
- تنمية الوعي السياسي والوطني لدى المعلمين.

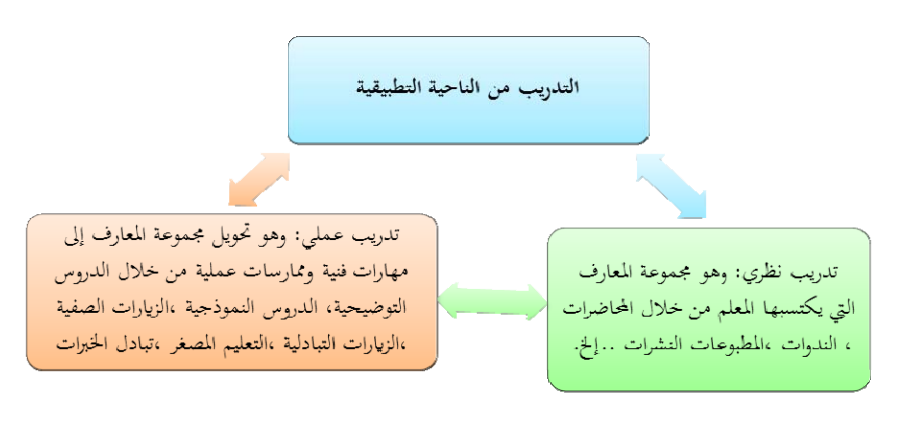
وتضيف الباحثة أن تأهيل المعلمين للقيام بأدوار جديدة لم يتم تأهيلهم لها في الجامعات يجب أن يأتي على سلم أولويات التدريب، فالتعليم في تطور مستمر والمعرفة تزداد بإضطراد ولذلك يجب تأهيل المعلمين للقيام بدورهم في هذا العصر بطريقة فاعلة وضرورة التوعية بالأمن الفكري والتحديات التي تواجه المجتمع من كافة الجوانب.

أنواع تدريب المعلمين:

ينقسم التدريب من حيث التنفيذ إلى قسمين هما:



ومن الناحية التطبيقية ينقسم التدريب إلى:



خطوات تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة :

تمر عملية تخطيط البرامج التدريبية بالعديد من الخطوات نذكر منها :

١. **تحديد الاحتياجات التدريبية :** من خلال الوقوف على الواقع وتحديد الهدف المرجو من عملية التدريب وتحديد المنتج الذي يُراد الحصول عليه من عملية التدريب.

٢. **تحديد أهداف البرنامج التدريبي :** بعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية ، يسهل على مخططي التدريب تحديد أهداف البرنامج التدريبي تحديداً واضحاً ودقيقاً ، فالأهداف هي التي تحدد النشاطات والمواد والوسائل ومعيار الأداء ، والإتقان مرتبط بالأهداف ، فالمتدرب لا يهتم بالمادة الدراسية أو الكتب والوسائل بمقدار ما يهتم بالهدف الذي يتدرب على تحقيقه.

٣. **تحديد الفئة المستهدفة من المعلمين المتدربين :** أن تحديد الفئة المستهدفة يساهم بشكل كبير في فاعلية التدريب وإقبال المتدربين وعدم هدر الوقت والجهد والمال في ما لا طائل منه.

٤. **تحديد محتوى المادة التدريبية :** بنا على الأهداف الموضوعة للبرنامج.

٥. **تحديد أساليب التدريب :** بما يتماشى مع المحتوى التدريبي.

٦. **تحديد الوسائل التعليمية المستخدمة :** من الإمكانات المادية (الوسائل) والبشرية المتاحة (المدرب) وغيرها من المتطلبات.

٧. **تنفيذ البرنامج التدريبي :** تنقسم مرحلة تنفيذ البرنامج التدريبي إلى ثلاثة أجزاء هي:

أ- إجراءات ما قبل تنفيذ البرنامج.

ب- إجراءات تتم أثناء التنفيذ.

ج- إجراءات ما بعد التنفيذ.

٨. **مرحلة التقييم:** تتركز عملية التقييم على الأهداف والنتاجات التي تم تحقيقها والتي اكتسبها المعلمون المتدربون نتيجة لاشتراكهم في البرنامج التدريبي في ضوء الأهداف المنشودة والمحددة في خطة البرنامج التدريبي ويتم تحديد أسلوب تقييم البرنامج التدريبي على أساس ما يلي:

أ- أهداف البرنامج التدريبي المحددة في خطة التدريب.

ب- طبيعة البرنامج التدريبي.

ت- نوعية المعلمين المتدربين.

أما مجالات التقييم فهي: تقييم المعلمين المتدربين، وتقييم البرنامج التدريبي، تقييم المدربين وهو موضوع البحث الحالي.

٩. **مرحلة المتابعة:** وهي مرحلة لا غني عنها في البرنامج التدريبي وهي تهدف إلى التأكد من تحقيق الفوائد المرجوه، وهي لا تنتهي بانتهاء البرنامج بل تمتد إلى أبعد من ذلك، فتتم المتابعة في الميدان للوقوف على أثر البرنامج ومستوى التحسن في الأداء والتعرف على مدى انتقال أثر التدريب لحجرة الدراسة.

تقييم التدريب:

إن التقييم عملية ضرورية وأساسية في أي برنامج تدريبي، وذلك أنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالاحتياجات التدريبية والأهداف المتوخاة من ذلك البرنامج، كما أنها ترتبط بجميع مراحل تخطيط وتصميم وتنفيذ البرامج التدريبية، والتقييم عملية متعددة الأبعاد، وتتشابك فيها كثير من القوى والمؤثرات والعناصر، وهذا يجعلها

عملية صعبة، ومتعددة ويزيد من صعوبتها أيضاً أن المقيم مضطر لإصدار أحكام تتعلق بالمدربين والمتدربين والأساليب التدريبية والوسائل المستخدمة والنتائج القريبة والبعيدة المترتبة على عملية التدريب (عطوى، ٢٠٠١، ص٢٢٥).

هذا ويعرف بلوم: التقييم بأنه " إصدار حكم لغرض ما ويتضمن استخدام معايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ووقتها وفعاليتها ويكون التقييم كمياً وكيفياً".

أهمية تقييم التدريب:

إن عملية التقييم ضرورية في حالتي البرنامج التدريبي أو عدمه في بلوغ الغاية وذلك للتأكد بطرق يمكن الوثوق منها، والاعتماد على صحتها بقدر الإمكان وفق المدى الذي وصلت إليه الجهود المبذولة في تحقيق الأهداف الموضوعة، هذا وتنطوي عملية التقييم لأي برنامج تربوي على اتخاذ قرارات تؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على المتعلم نفسه، كأن يكون القرار استراتيجية برنامج تربوي معين أو إعادة النظر فيه أو استبداله كلياً بناء على مدى فاعلية البرنامج في تسهيل عملية التعلم، إن عملية التقييم تستمد أهميتها من دورها في توجيه العملية التربوية وخطورة اتخاذ القرارات الخطأ على مستوى الفرد والمجتمع(الجبر، ٢٠٠٢، ص١٢٩).

وتري الباحثة أن عملية التقييم للبرامج التدريبية مهمة للغاية، حيث يتم التأكد من تحقيق الأهداف التدريبية المنشودة وتقديم التغذية الراجعة لمسئولي التدريب ومحاولة تطوير البرنامج في حال تم تنفيذه مره أخرى، كما أن التقييم يجب أن يتضمن المتابعة الميدانية لتطبيق أثر التدريب في الميدان (داخل المدرسة) وذلك حتى لا يكون التدريب هدراً للوقت والجهد والمال.

أساليب تقييم التدريب:

يتم اختيار أدوات التقويم حسب الأهداف التي وضعت من أجلها ومن هذه الوسائل: المقابلة، ودراسة الحالة، والاستبانة، والاختبارات، وتحليل المشكلات، وتقويم الأداء، ودراسة التقارير والسجلات.

معوقات التدريب التربوي و مشكلاته:

من أبرز هذه المعوقات ما أشار إليه عبد الفتاح (١٤٢٢، ص ٨٤- ٨٥): انشغال القيادة الإدارية بمشكلات العمل والموظفين، مما يبعدها عن إدراك أهمية التدريب في تنمية الموارد البشرية، فضلاً عن مقاومتها لأي تغيير، وعدم توفر عناصر تدريبية مؤهلة للوفاء بمتطلبات العملية التدريبية، وضعف المتابعة العلمية من المهتمين لأحدث التطورات والمعايير المتعلقة بآليات التدريب، حيث يتولد لديهم مقاومة لتقبل التغيير.

وذكر موسى (١٤١٨، ص١٢٤ – ١٢٧) أنها تنقسم كالتالي: مشكلات تخطيط برامج التدريب أثناء الخدمة، ومشكلات تنفيذ البرامج التدريبية، ومشكلات التقويم في برامج التدريب. في حين أضاف مبارك (١٤١٠، ص ٥٤- ٥٥) المشكلات التالية: نقص الكوادر البشرية، ونقص الإمكانيات المادية والفنية، ومشكلات التخطيط، والأساليب، والحوافز التشجيعية، والتقويم.

أما الإبراهيم وآخرون (١٤٢١، ص ٨٤) فقد ذكر أن أبرز هذه المشكلات: شكليتها ورمزيتها في أكثر الأحيان، وعدم منحها حقها من التمويل والتجهيز والتنظيم في مستوى الكفاية، وفرضها على المعلمين دون اعتبار لمشاركة إيجابية تعبر عن حاجتهم وتحقق رغباتهم وتعترف بجهودهم. وأضاف نقلاً عن فريد أبو زينة وآخرون ذكرهم لمعوقات منها: "عدم تحديد فلسفة أو سياسة للتدريب والتأهيل،

وضعف التنسيق والترتيب والتكامل بين الإدارات والأجهزة المعنية، وتشابه البرامج الخاصة بالإعداد الأولي مع التدريب أثناء الخدمة من حيث التركيز على الجوانب النظرية واستخدام الأساليب التقليدية وعدم تلافي نقص الإعداد الأولي، مع إهمال متطلبات الأدوار الوظيفية الجديدة للمعلم كونه مرشداً وقائداً وموجهاً، وعدم تقديره لحاجات المتدربين وإغفالهم متابعتهم " (ص ١٥٦).

ومن خلال ما سبق تقسم الباحثة المعوقات التي تواجه تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة إلى ست محاور، هي:

المحور الأول / معوقات تتعلق بالاحتياجات التدريبية:

١. عدم الأخذ برأي المعلم عند تحديد الاحتياجات التدريبية.
٢. عدم الاخذ بنتائج الدراسات والأبحاث التربوية عند تحديد الاحتياجات التدريبية.
٣. العشوائية عند رصد الاحتياجات وخضوعها للآراء الشخصية.

المحور الثاني / معوقات تتعلق بالأهداف والخطط للبرامج التدريبية:

١. عدم تحديد أهداف التدريب، كتحقيق الجودة الشاملة في التعليم أو التحول لمجتمع المعرفة.
٢. عدم ارتباط اهداف البرامج التدريبية بمشكلات المعلم والطالب.
٣. عدم الالتزام بالخطة العامة للبرنامج التدريبي أثناء التنفيذ (عشوائية التنفيذ).
٤. عدم مشاركة المعنيين (معلم، مشرف، مدير) عند التخطيط للبرنامج التدريبي.

المحور الثالث / معوقات تتعلق بتنفيذ البرامج التدريبية:

١. عدم مناسبة محتوى البرنامج التدريبي لحاجات المتدربين.

٢. تكرار محتوى بعض الدورات التدريبية ولكن بمسميات أخرى.

٣. محتوى البرنامج التدريبي لا يتناسب مع الواقع الفعلي في المدارس.

٤. عدم مواكبة الدورات التدريبية للتطورات في مجالي التربية والتقنية.

٥. لا يتم الإعلان عن الدورات التدريبية قبل وقت كافي ليعد المعلم نفسه.

٦. عدم تفعيل استخدام المستحدثات التقنية في مجال التدريب.

٧. اقتصار معظم البرامج التدريبية على التدريب النظري واغفال التدريب العملي.

٨. كثرة عدد المتدربين في القاعة التدريبية.

٩. عدم وجود مصادر للمعلومات (مكتبة ورقية أو الكترونية) في مكان التدريب.

١٠. قلة الوقت المخصص للتدريب حيث لا يتعدى الأسبوعين في السنة كاملة.

١١. عدم مناسبة وقت تنفيذ الدورات حيث يكون في وقت الدوام الرسمي.

١٢. بعد مركز التدريب عن المتدربين.

المحور الرابع / معوقات تتعلق بالمعلم المتدرب:

١. تدني دافعية المعلمين لحضور الدورات التدريبية.

٢. عدم وعي المعلم بدوره كباحث تربوي في الميدان التعليمي.

٣. عدم وجود حوافز مادية لحضور مثل هذه الدورات.

٤. عدم ربط الحضور والاستفادة من هذه الدورات بالعلاوات والترقيات.

٥. قلة الحوافز المعنوية المقدمة للمعلم المتدرب.

المحور الخامس / معوقات تتعلق بالمعلم المدربين:

١. عدم حصول المدرب على شهادة معتمدة في التدريب (تقليدية المدرب).

٢. اختيار المدربين يتم وفق معايير غير وضحة.

٣. عدم أخذ المدرب بآراء المعلمين المتدربين.

٤. عدم الاستعانة بمدرب متخصص من مناطق أو دول أخرى لتبادل الخبرات.

المحور السادس / معوقات تتعلق بتقويم البرنامج التدريبي :

١. عدم وجود برنامج واضح لتقويم البرنامج التدريبي.

٢. عدم الاهتمام بالتقويم المبدئي والتكويني والاقتصار على التقويم النهائي.

٣. المجاملة عند تقويم البرنامج التدريبي.

٤. عدم وجود متابعة في المدارس لقياس انتقال أثر التدريب وتحقيق اهداف البرنامج التدريبي.

٥. اقتصار تقويم أي برنامج تدريبي على اسلوب الاستبانة التي توزع في نهاية البرنامج.

وبناء على هذه المحاور تم بناء استبانة للتعرف على أي من هذه المعوقات تشكل النسبة الأكبر من هذه المعوقات لمحاولة التغلب على مثل هذه المعوقات.

الدراسات السابقة :

يستعرض هذا الجزء من البحث أهم الدراسات والبحوث التي تناولت معوقات تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها ، للاستفادة منها في البحث الحالي من حيث التعرف على خطوات البحث ، وعلى الطرق الإحصائية المناسبة ، والبدء من حيث انتهى الآخرون. وعُرضت الدراسات العربية والأجنبية مرتبة تبعاً للتاريخ، والاكتفاء بالتعليق عليها في نهاية الفصل تفادياً للتكرار:

- دراسة العاجز واللوح (٢٠٠٩): هدفت إلى التعرف على واقع المعلم الفلسطيني وتدريبية أثناء الخدمة في ضوء برامج التنمية الشاملة بمحافظة غزة ، ومن وجهة نظر المعلمين والمعلمات ، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي للإجابة

عن اسئلة الدراسة، وقد أعدا لهذا الغرض استبانة مكونة من (٤٦) فقرة موزعة على خمسة محاور، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية بمحافظات غزة الخمس، وكانت عينة الدراسة (٥٨٠) معلم ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة احصائية في اعداد المعلم وتدريبية أثناء الخدمة ترجع لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير المؤهل لصالح البكالوريوس، ولمتغير سنوات الخدمة لصالح من لديهم خدمة من (٦- ١٠) سنوات ولمتغير عدد الدورات التدريبية والفرق لصالح من لدية دورتين فأكثر.

- دراسة أبو عطوان (٢٠٠٨): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها محافظات غزة، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وما سبل التغلب عليها بمحافظات غزة؟ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتصميم استبانة مكونة من(٥٠) فقرة موزعة على(١٠) مجالات تتعلق بموضوع الدراسة وهي/ معوقات تتعلق بالاحتياجات التدريبية، وتخطيط البرامج التدريبية، وأهداف البرامج التدريبية، والمحتوي، والأساليب والوسائل التعليمية، والمركز التدريبي، والتقويم، والمدربين، وتوقيت البرامج التدريبية، والحوافز المادية والمعنوية. وتم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من(٤٨٥) معلمًا ومعلمة للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨. وأظهرت النتائج أن نسبة عالية من المستجيبين بلغت (٧٤,٣٪) أقرت بوجود هذه المعوقات، وكان من أبرزها المعوق الأول إذ نادراً ما يؤخذ المعلمين في احتياجاتهم التدريبية، أما بالنسبة للمعوقات التي تتعلق بتوقيت البرامج التدريبية، فقد أظهرت النتائج أن نسبة المستجيبين بلغت (٧١,٣٪) لديهم معوقات في هذا المجال، كما أن علاها كان في تعارض وقت

التدريب مع توقيت العمل في المدرسة وقلة الحوافز المادية، أما بالنسبة للمعوقات التي تتعلق بالأساليب والوسائل التعليمية، فقد أظهرت النتائج نسبة (١٧,٢) لديهم معوقات في هذا المجال، وكان من أولها ضعف استخدام الحاسب الآلي.

- دراسة الفرا (١٩٩٦): وهدفت هذه الدراسة إلى تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالتعليم الأساسي بقطاع غزة، وكيفية تطوير هذه البرامج وتحسينها بالإضافة إلى عرض بعض الاتجاهات العالمية الحديثة في برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، ومن ثم التوصل إلى توجهات أساسية لتحسين برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة. وتكونت عينة الدراسة من(٣٩٠) معلمًا من العاملين في المدارس الإعدادية والابتدائية وجُمعت البيانات بواسطة استبانة أعدها الباحث وتضمنت المجالات التالية/ التخطيط لبرامج التدريب، وأهداف برامج التدريب، واختيار المحتوى، وأساليب وإجراءات التدريب، ووسائل الاتصال التعليمية، والفئات التي يستعان بها في التدريب، والبرامج المقدمة مستقبلاً، وتقويم برامج تدريب المعلمين. واستخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية كأساليب إحصائية لتحليل البيانات، وأظهرت النتائج أن جميع المعلمين سواء كانوا من ذوى الخبرة القصيرة أو الطويلة بحاجة ماسة لعقد دورات وبرامج تدريبيه لتطوير كفاءاتهم، ويجب اخذ رأي المعلمين في احتياجاتهم التدريبية، اختيار الوقت المناسب للتدريب. وأوصت الدراسة بضرورة مراعاة البرامج التدريبية لحاجات المعلمين المتعلمين.
- دراسة على محي الدين راشد (١٩٩٠): وهدفت الدراسة إلى الوقوف على أهم أهداف وأسس وأساليب إعداد المعلمين أثناء الخدمة، والكشف عن واقع إعداد المعلمين أثناء الخدمة في مصر من خلال آراء المعلمين والتعرف على أهم معوقات برامج الأعداد والتدريب أثناء الخدمة. واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث أعد استبانة طبقها على عينة الدراسة التي تكونت من (٢٠٠)

معلمًا ومعلمة يتبعون لمديرتي القاهرة والفيوم بمصر واستخدم الباحث النسب المئوية ومعاملات الارتباط وأسلوب التباين الأحادي كأساليب إحصائية لتحليل البيانات. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة: عدم تحقيق الدورات التدريبية التي تعقد للمعلمين بمصر الأهداف المرجوة منها، وليس لهذه الدورات أي أثر فعال على مساعدة المعلمين في حل مشاكلهم المدرسية، وغالبًا ما يوجد هدر ملحوظ عند إقامة تلك الدورات للمعلمين، واعتماد غالبية الدورات على إلقاء المحاضرات.

- دراسة متوندا لمدرسي الابتدائية في ملاوي: هدفت هذه الدراسة إلي تقييم رضا المتدربين عن التدريب الذي تلقوه، وتحديد مدي أهمية العناصر الذاتية للخريجين في التأثير علي ادراكاتهم عن البرنامج. واستخدم الباحث نظام المقابلات للمتدربين الذين تخرجوا من معهد ملاوي التعليمي وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج ومنها: أظهر المتدربون رضى عن جميع المتغيرات الفرعية، ما عدا تغطية المحتوي العلمي المتعلق بالتعليم الابتدائي وعلاقتهم بالمشرفين .هناك فروق بارزة في مستويات الرضا بين الأقسام المختلفة للمشاركين في البحث، وهناك دليل علي النقل الأفقي للأفكار في البرنامج إذ انتقلت الأفكار إلي البيئة الأصلية للمشاركين. تطوير البرنامج التدريبي ليشمل تنظيم وإدارة الموقف الصفي.
- دراسة سان (١٩٩٩) بعنوان "رؤى معلمي اليابان المبتدئين في إعدادهم وتنميتهم المهنية " وهدفت الدراسة إلى بيان نظرة المعلمين المبتدئين في المرحلة الابتدائية والثانوية الدنيا للتدريب الأولى الذي يتلقونه وإلى أي مدى يؤمن هؤلاء المعلمون بأن التدريب الأولى طور مهاراتهم كمعلمين أو بيان المهارات التي طورها هؤلاء المعلمين خلال عملهم واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل نتائج أداة دراسته والتي تكونت من(٣١) فقرة منها(١٤) فقرة تقيس منهاج التطوير

المهني و(١٧) فقرة لقياس التقييم الذاتي وبلغت عينة الدراسة(٦٥٧) معلمًا ومعلمة منهم(٣٠٥) معلمين ابتدائي و(٣٥٢) معلمًا ثانويًا، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج ومنها: أن الخبرة التعليمية وطبيعتها في مراحل ومستويات المدرسة المختلفة تعتبر عاملاً هامًا في تطوير مهارات تتعلق بتدريس المادة وإدارة الصف .أن المستوي الذي طور فيه المعلمون معارفهم ومهاراتهم في نهاية التدريب الأولي منخفض جدًا، مع اعتبار التدريب الأولي عاملا هامًا في تطوير مهارات معينة مثل معرفة مفهوم المادة العلمية، وأساليب التدريس المهنية، وإدارة الصف، واستخدام الوسائل التعليمية .الاستعانة بالمعلمين ذوى الخبرة في تدريب أقرانهم الجدد. وأوصت الدراسة بأن يتم التعاون بين معاهد تدريب المعلمين والمدارس بهدف تحسين التدريب الاستهلالي حتى يتمكن المعلمون من مقابلة التغيرات.

التعليق على الدراسات:

من خلال مراجعة الدراسات الواردة في المعوقات نجد أن:

الزمان: أجريت الدراسات السابقة في فترات زمنية متباينة، فكانت أولها دراسة سان (١٩٩٩) وأخرها دراسة عام (٢٠٠٩) وقد حضي هذا الموضوع باهتمام العديد من الباحثين منذ فترة طويلة، ويلاحظ أن هذا الاهتمام في البحوث العربية حديث نسبياً مقارنة مع البحوث الأجنبية.

المكان: أجريت الدراسات السابقة في أماكن وبيئات مختلفة، فبعض الدراسات أجريت في فلسطين ومصر، واليابان وامريكا.

الهدف: هدفت غالبية الدراسات السابقة إلى التعرف على التدريب أثناء الخدمة وأهم المعوقات التي تحول دون ذلك.

المنهج: استخدمت بعض الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة أو عطوان، هناك دراسات جمعت بين المنهج الوصفي والتجريبي.

الأدوات: يلاحظ أن معظم الدراسات السابقة استخدمت الاستبانة لقياس معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

النتائج: اختلفت الدراسات السابقة في نتائجها من حيث تحديد ونسبة هذه المعوقات، إلا أن غالبيتها أتفق على أن هذه المعوقات تنحصر في عدم تلبية برامج التدريب للاحتياجات، وقلة الإمكانيات، ووجود فجوة ما بين هذه البرامج وما بين التطورات التربوية والنفسية والتقنية.

منهجية وإجراءات البحث

هدف البحث إلى التعرف على معوقات تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها. والتعريف بإجراءات تطبيق البحث من حيث منهج البحث وعينته، وأدواته، والأسلوب الإحصائي المتبع في تحليل النتائج.

أولاً / منهج البحث: اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي حيث إنه الأكثر ملاءمة ومناسبة لموضوع البحث الذي يتناول دراسة الأحداث والظواهر والممارسات القائمة والموجودة والمناسبة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها (الأغا، ١٩٩٧، ص ٤٩).

ثانيًا / مجتمع البحث: يشمل مجتمع البحث جميع معلمات العلوم (الأحياء والكيمياء والفيزياء) لمدارس المرحلة الثانوية للبنات التابعة لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

ثالثًا / عينة البحث: حددت الباحثة عينة البحث ٧٠ معلمة من معلمات العلوم.

رابعًا / أدوات البحث: استخدمت الباحثة في دراستها الاستبانة وهي" أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محدد عن طريق استمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب" (ملحم، ٢٠٠٢ ، ص ٢٨٧) وقد استخدمت الاستبانة كأداة رئيسة نظرا لملائمتها لموضوع الدراسة وذلك للحصول علي المعلومات والبيانات من قبل عينة الدراسة .وفيما يلي وصفًا للاستبانة:

١- وصف أداة الدراسة وخطوات بنائها:

✐ الاطلاع علي الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة.

✐ قامت الباحثة بالاطلاع علي العديد من الاستبانات التربوية في ذات المجال.

✐ استشارة بعض من ذوي الخبرة والتخصص في هذا المجال.

✐ الاستفادة من خبرة الباحثة في ميدان التربية والتعليم فقد عملت كمعلمة ووكيلة وحضرت العديد من الدورات كمتدربة.

✐ بناء الاستبانة وفق الخطوات التالية:

أ- تحديد مجالات الاستبانة الرئيسة علي النحو الآتي:

المجال الأول / معوقات تتعلق بالاحتياجات التدريبية.

المجال الثاني/ معوقات تتعلق بالأهداف والخطط للبرامج التدريبية.

المجال الثالث/ معوقات تتعلق بتنفيذ البرامج التدريبية.

المجال الرابع/ معوقات تتعلق بالمعلم المتدرب.

المجال الخامس/ معوقات تتعلق بالمدربين.

المجال السادس/ معوقات تتعلق بتقويم البرنامج التدريبي.

ب- صياغة الفقرات الخاصة بكل مجال.

ت- إعداد الاستبانة في صورتها النهائية حيث شملت (٣٣) فقرة.

ث- عرض الاستبانة على عدد من المحكمين للتأكد من ملائمتها والتأكد من صدقها والتعديل بناء على توصيات المحكمين.

ج- حساب ثبات الاستبانة عن طريق حساب معامل الثبات باستخدام معامل الاتفاق بين عينة استطلاعية تتكون من ٢٠ معلمة وإعادة التطبيق بعد أسبوعين باستخدام معامل سبيرمان وقد بلغ (٠,٨٩) وهو معامل جيد يسمح بجمع المعلومات باستخدام هذه الأداة.

ح- توزيع الاستبانة علي عينة الدراسة التي توافرت للباحثة وهن معلمات العلوم بالمدينة المنورة.

خ- رصد النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

د- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

المعالجة الإحصائية:

استخدم التكرارات والنسب المئوية كالطرق إحصائية لمعالجة البيانات، وبعد التعرض إلى منهجية البحث والخطوات الإجرائية التي اتبعت لتنفيذ تجربة البحث، سوف يتم الإجابة عن أسئلة البحث ومناقشتها.

نتائج البحث ومناقشتها

تقديم:

هدف البحث إلى معرفة المعوقات التي تواجه تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها. واستخدم البحث أسلوب المنهج الوصفي التحليلي حيث إنه الأكثر ملاءمة ومناسبة لموضوع البحث، حيث تم بناء استبانة للتعرف على أهم هذه المعوقات يمكن تطويرها أو الاستفادة منه.

ويتناول هذا الجزء من البحث عرض نتائج البحث ومناقشتها والإجابة عن أسئلة البحث حسب تسلسلها. واستخدم برنامج الاكسل لتحليل نتائج الدراسة حيث أدخلت البيانات الخام بعد تطبيق بطاقة الاستبانة على عينة البحث واستخدم أسلوب التكرارات والنسب المئوية.

وتمت الإشارة آنفاً إلى أنه تم الإجابة عن السؤال الرئيس للبحث وهو: ما هي أهم المعوقات التي تواجه تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة؟ من خلال الإطار النظري.

للإجابة عن السؤال الأول: الذي ينص على:

١. ماهي المعوقات التي تواجه معلمي العلوم في تدريبهم أثناء الخدمة من وجهة نظر معلمات العلوم؟

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات والتكرارات والأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات الاستبيان، والجداول التالية توضح ذلك:

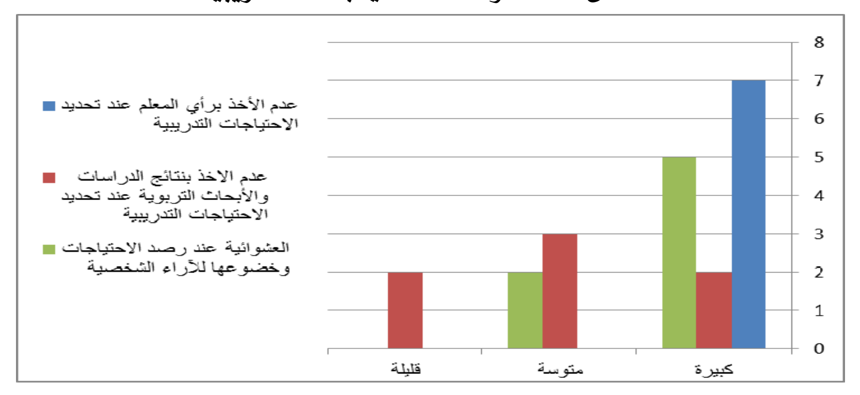
المحور الأول / معوقات تتعلق بالاحتياجات التدريبية

جدول (١) معوقات تتعلق بالاحتياجات التدريبية

الفقرة	التكرار والنسبة المئوية			الترتيب
	ك	م	ق	
١. عدم الأخذ برأي المعلم عند تحديد الاحتياجات التدريبية	٧٠			١
	٪١٠٠			
٢. عدم الاخذ بنتائج الدراسات والأبحاث التربوية عند تحديد الاحتياجات التدريبية	٢٠	٣٠	٢٠	٣
	٪٢٨,٦	٪٤٢,٩	٪٢٨,٦	
٣. العشوائية عند رصد الاحتياجات وخضوعها للآراء الشخصية	٥٠	٢٠		٢
	٪٧١,٤	٪٢٨,٦		

من خلال الجدول السابق نلاحظ اجماع المعلمات على أن أهم معوق في هذا المحور هو عدم الأخذ بآرائهن في تحديد الاحتياجات التدريبية، يليها العشوائية عند رصد الاحتياجات، ومن ثم عدم الأخذ بنتائج البحوث والدراسات ويعود ذلك إلى قلة خبرة واطلاع المعلمات على ما يستجد من أبحاث ودراسات في مجال تدريب المعلمات. ويوضح الشكل (١) ذلك.

شكل (١) معوقات الاحتياجات التدريبية

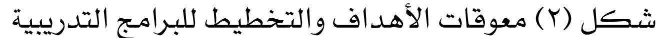


المحور الثاني / معوقات تتعلق بالأهداف والخطط للبرامج التدريبية

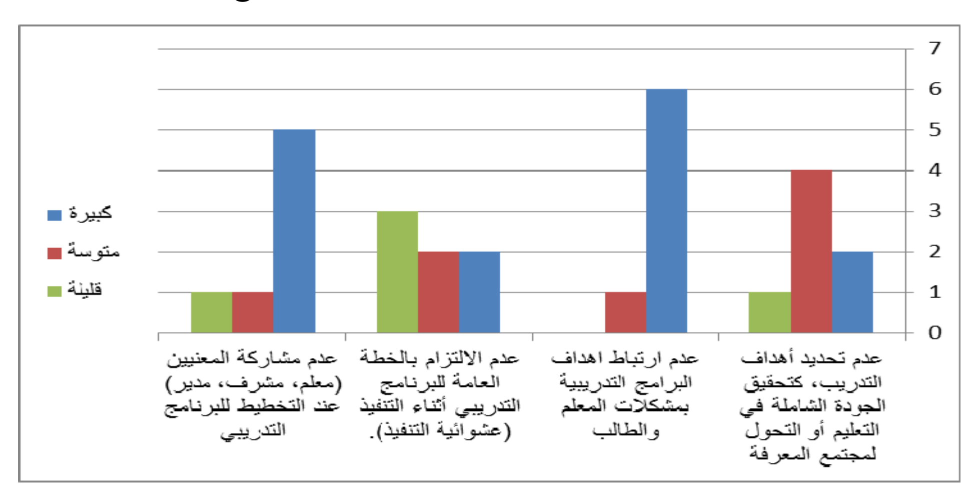
جدول (١) معوقات تتعلق بالأهداف والخطط للبرامج التدريبية

الفقرة	التكرار والنسبة المئوية			الترتيب
	ك	م	ق	
١. عدم تحديد أهداف التدريب، كتحقيق الجودة الشاملة في التعليم أو التحول لمجتمع المعرفة.	٢٠	٤٠	١٠	٣
	٢٨,٦٪	٥٧,١٪	١٤,٣٪	
٢. عدم ارتباط اهداف البرامج التدريبية بمشكلات المعلم والطالب.	٦٠	١٠		١
	٨٥,٧٪	١٤,٣٪		
٣. عدم الالتزام بالخطة العامة للبرنامج التدريبي أثناء التنفيذ (عشوائية التنفيذ).	٢٠	٢٠	٣٠	٤
	٢٨,٦٪	٢٨,٦٪	٤٢,٩٪	
٤. عدم مشاركة المعنيين (معلم، مشرف، مدير) عند التخطيط للبرنامج التدريبي.	٥٠	١٠	١٠	٢
	٧١,٤٪	١٤,٣٪	١٤,٣٪	

من خلال الجدول السابق نلاحظ اجماع المعلمات على أن أهم معوق في هذا المحور هو عدم ارتباط اهداف البرامج التدريبية بمشكلات كلاً من المعلم والطالب، ويليها عدم مشاركة المعنيين عند التخطيط للبرنامج، ومن ثم عدم تحديد أهداف واضحة (بعيدة المدى) للمعلم المتدرب، وأخيراً عدم الالتزام بالخطة الموضوعة للبرنامج التدريبي. ويوضح الشكل (٢) ذلك.



شكل (٢) معوقات الأهداف والتخطيط للبرامج التدريبية



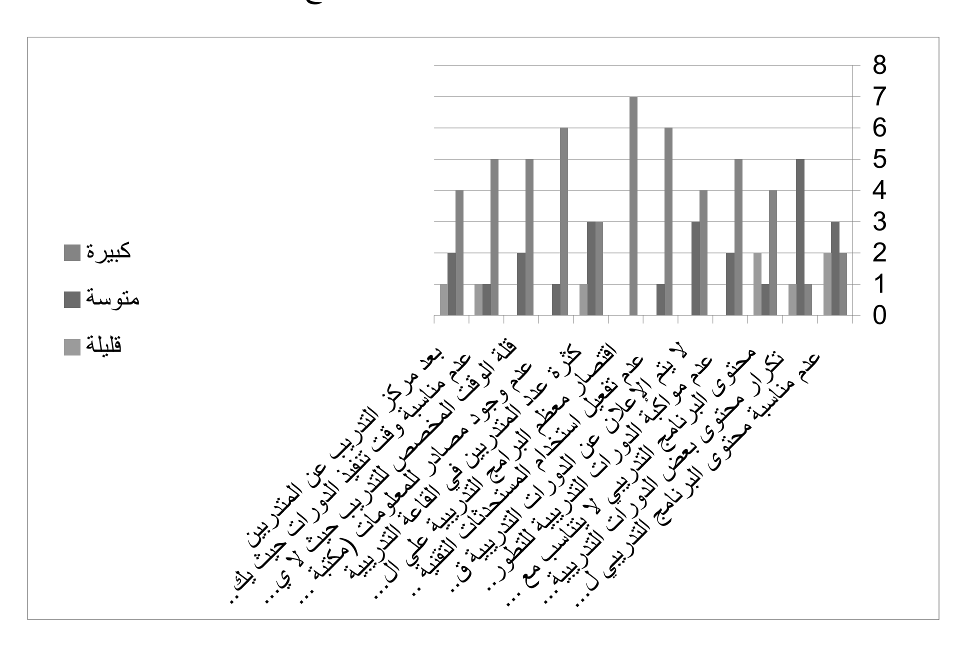
المحور الثالث / معوقات تتعلق بتنفيذ البرامج التدريبية :

الفقرة	التكرار والنسبة المئوية			الترتيب
	ك	م	ق	
١. عدم مناسبة محتوى البرنامج التدريبي لحاجات المتدربين.	٢٠	٣٠	٢٠	١١
	٢٨,٦٪	٤٢,٩٪	٢٨,٦٪	
٢. تكرار محتوى بعض الدورات التدريبية ولكن بمسميات أخرى.	١٠	٥٠	١٠	١٢
	١٤,٣٪	٧١,٤٪	١٤,٣٪	
٣. محتوى البرنامج التدريبي لا يتناسب مع الواقع الفعلي في المدارس.	٤٠	١٠	٢٠	٨
	٥٧,١٪	١٤,٣٪	٢٨,٦٪	
٤. عدم مواكبة الدورات التدريبية للتطورات في مجالي التربية والتقنية.	٥٠	٢٠		٤
	٧١,٤٪	٢٨,٦٪		
٥. لا يتم الإعلان عن الدورات التدريبية قبل وقت كافي ليعد المعلم نفسه.	٤٠	٣٠		٧
	٥٧,١٪	٤٢,٩٪		

٦. عدم تفعيل استخدام المستحدثات التقنية في مجال التدريب.	٦٠	١٠		٣
	٨٥,٧٪	١٤,٣		
٧. اقتصار معظم البرامج التدريبية على التدريب النظري واغفال التدريب العملي.	٧٠			١
	١٠٠٪			
٨. كثرة عدد المتدربين في القاعة التدريبية.	٣٠	٣٠	١٠	١٠
	٤٢,٩٪	٤٢,٩٪	١٤,٣٪	
٩. عدم وجود مصادر للمعلومات (مكتبة ورقية أو الكترونية) في مكان التدريب.	٦٠	١٠		٢
	٨٥,٧٪	١٤,٣		
١٠. قلة الوقت المخصص للتدريب حيث لا يتعدى الأسبوعين في السنة كاملة.	٥٠	٢٠		٥
	٧١,٤٪	٢٨,٦٪		
١١. عدم مناسبة وقت تنفيذ الدورات حيث يكون في وقت الدوام الرسمي.	٥٠	١٠	١٠	٦
	٧١,٤٪	١٤,٣٪	١٤,٣٪	
١٢. بعد مركز التدريب عن المتدربين.	٤٠	٢٠	١٠	٩
	٥٧,١٪	٢٨,٦٪	١٤,٣٪	

من خلال الجدول السابق نلاحظ اجماع المعلمات على أن أهم معوق في هذا المحور هو الاقتصار على الجانب النظري دون العملي وهنا يبرز دور التدريب الحقيقي في تنمية الجوانب العملية المهنية للمعلم (كالدروس النموذجية التطبيقية وورش العمل)، يليها عدم وجود قاعدة بيانات تهتم بمشكلات المعلم، وبالتالي تبرز لنا المشكلة التي تليها وهي عدم استخدام التقنية في التدريب، ومن ثم ضيق الوقت المخصص للتدريب وتنفيذها وقت الدوام الرسمي، واخيراً تكرار محتوى البرنامج التدريبي. ويوضح الشكل (٣) ذلك.

شكل (٣) معوقات تنفيذ البرامج التدريبية



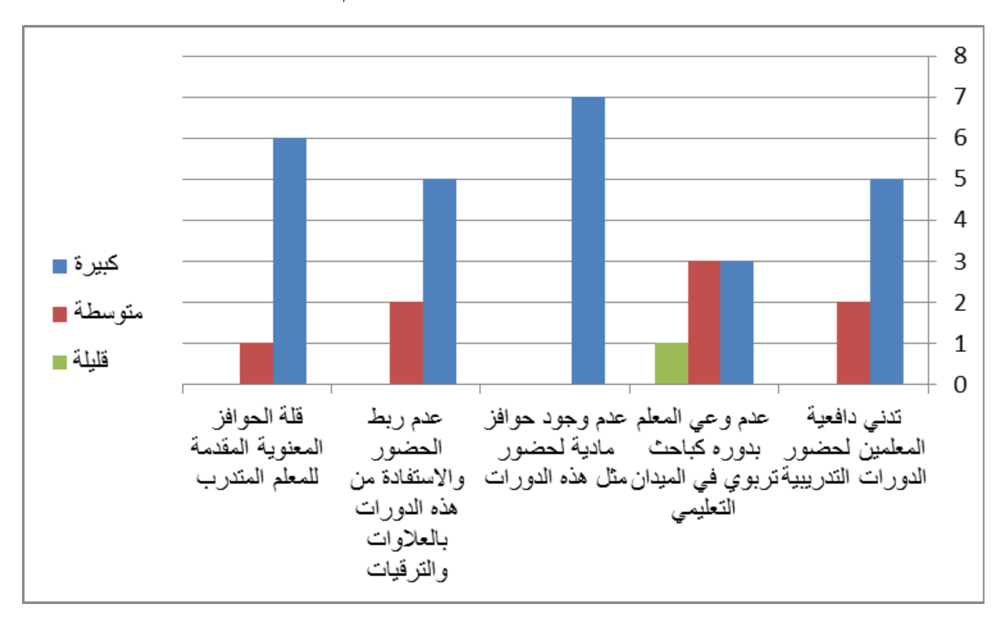
المحور الرابع / معوقات تتعلق بالمعلم المتدرب

الفقرة	التكرار والنسبة المئوية			الترتيب
	ك	م	ق	
١. تدني دافعية المعلمين لحضور الدورات التدريبية.	٥٠	٢٠		٢
	٧١،٤٪	٢٨،٦٪		
٢. عدم وعي المعلم بدوره كباحث تربوي في الميدان التعليمي.	٣٠	٣٠	١٠	٤
	٤٢،٩٪	٤٢،٩٪	١٤،٣٪	
٣. عدم وجود حوافز مادية لحضور مثل هذه الدورات.	٧٠			١
	١٠٠٪			

٤. عدم ربط الحضور والاستفادة من هذه الدورات بالعلاوات والترقيات.	٥٠	٢٠		٣
	٧١,٤٪	٢٨,٦٪		
٥. قلة الحوافز المعنوية المقدمة للمعلم المتدرب.	٦٠	١٠		٢
	٨٥,٧٪	١٤,٣٪		

من خلال الجدول السابق نلاحظ اجماع المعلمات على أن أهم معوق في هذا المحور هو عدم وجود حوافز مادية ومعنوية، يليها عدم ارتباط حضور الدورات بالترقية، وتدني دافعية المتدرب، واخيراً عدم الاهتمام بالبحث العلمي. ويوضح الشكل (٤) ذلك.

شكل (٤) معوقات تتعلق بالمعلم المتدرب

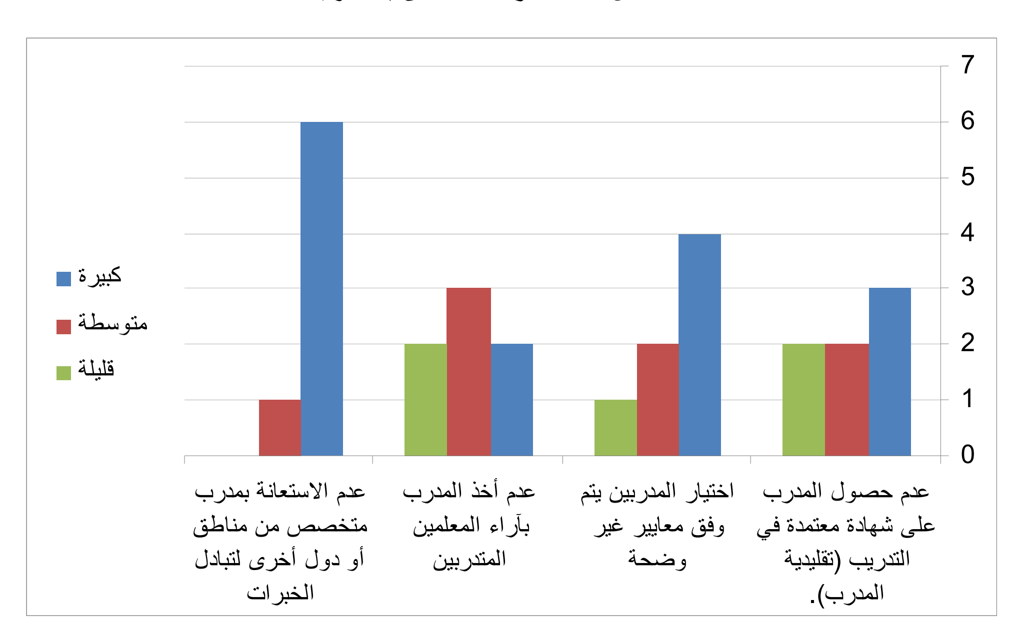


المحور الخامس / معوقات تتعلق بالمدربين

الفقرة	التكرار والنسبة المئوية			الترتيب
	ك	م	ق	
١. عدم حصول المدرب على شهادة معتمدة في التدريب (تقليدية المدرب).	٣٠	٢٠	٢٠	٣
	٤٢,٩٪	٢٨,٦٪	٢٨,٦٪	
٢. اختيار المدربين يتم وفق معايير غير وضحة.	٤٠	٢٠	١٠	٢
	٥٧,١٪	٢٨,٦٪	١٤,٣٪	
٣. عدم أخذ المدرب بآراء المعلمين المتدربين.	٢٠	٣٠	٢٠	٤
	٢٨,٦٪	٤٢,٩٪	٢٨,٦٪	
٤. عدم الاستعانة بمدرب متخصص من مناطق أو دول أخرى لتبادل الخبرات.	٦٠	١٠		١
	٨٥,٧٪	١٤,٣٪		

من خلال الجدول السابق نلاحظ اجماع المعلمات على أن أهم معوق في هذا المحور هو عدم الاستعانة بالخبرات المجاورة، يليها عدم الموضوعية في اختيار المدرب، واخيراً عدم الاخذ بآراء المتدربين. ويوضح الشكل (٥) ذلك.

شكل (٥) معوقات تتعلق بالمدرب



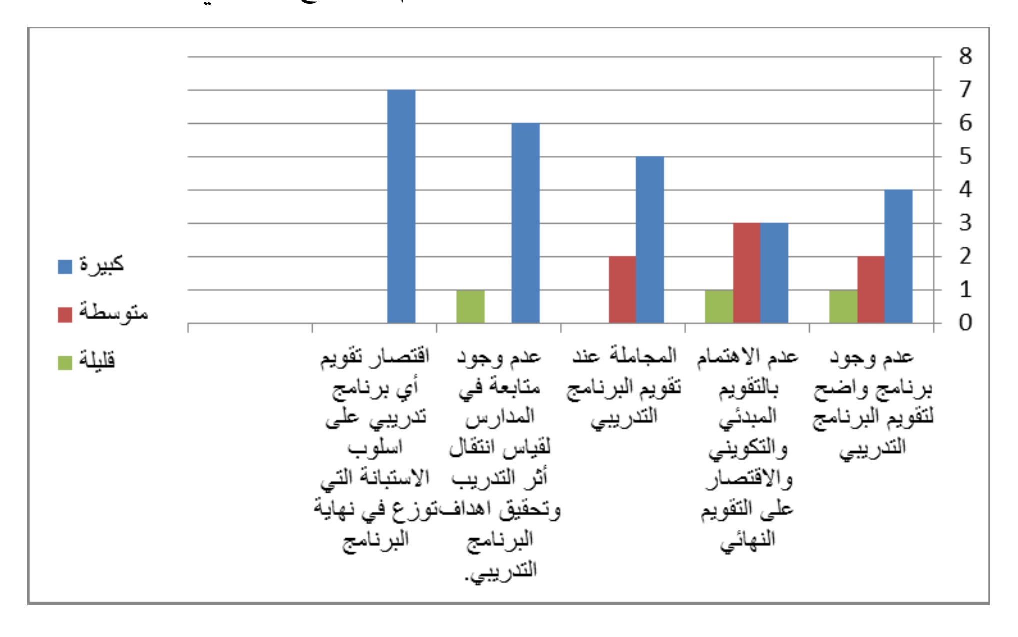
المحور السادس / معوقات تتعلق بتقويم البرنامج التدريبي

الفقرة	التكرار والنسبة المئوية			الترتيب
	ك	م	ق	
١. عدم وجود برنامج واضح لتقويم البرنامج التدريبي.	٤٠	٢٠	١٠	٤
	٪٥٧,١	٪٢٨,٦	٪١٤,٣	
٢. عدم الاهتمام بالتقويم المبدئي والتكويني والاقتصار على التقويم النهائي.	٣٠	٣٠	١٠	٥
	٪٤٢,٩	٪٤٢,٩	٪١٤,٣	
٣. المجاملة عند تقويم البرنامج التدريبي.	٥٠	٢٠		٣
	٪٧١,٤	٪٢٨,٦		

٤. عدم وجود متابعة في المدارس لقياس انتقال أثر التدريب وتحقيق اهداف البرنامج التدريبي.	٦٠		١٠	٢
	٪٨٥,٧		٪١٤,٣	
٥.اقتصار تقويم أي برنامج تدريبي على اسلوب الاستبانة التي توزع في نهاية البرنامج.	٧٠			١
	٪١٠٠			

من خلال الجدول السابق نلاحظ اجماع المعلمات على أن أهم معوق في هذا محور التقويم هو الاقتصار على التقويم النهائي واستخدام الاستبانة لهذا الهدف، كما أن عدم المتابعة من قبل إدارة التدريب لا تعطي انطباع جيد عن أهمية هذه الدورات، واخيراً عدم الاهتمام بالتقويم المبدئي والتكويني. ويوضح الشكل (٦) ذلك

شكل (٥) معوقات تتعلق بتقويم البرنامج التدريبي



توصيات ومرئيات لتجنب مثل هذه المعوقات:

في ضوء نتائج الدراسة اقترحت الباحثة مجموعة من التوصيات ومن أهمها:

١- توصيات خاصة بالمعلمات (المتدربات):

أ -التعبير عن احتياجاتهم التدريبية في استبانة الاحتياجات بجدية وموضوعية وفق الواقع التعليمي الحقيقي.

ب -العمل على تطبيق ما تم التدرب عليه في الميدان غرفة الصف.

ج -المزيد من القراءات المهنية المرتبطة بالدورات التدريبية والاطلاع على أهم الأبحاث التربوية في المجال.

د -الإفادة من تحليل المناهج الدراسية في الفعاليات التدريبية.

هـ - عمل ابحاث تربوية إجرائية تثري الميدان وتشعر المعلم بأهمية رأيه في العملية التعليمية.

٢- توصيات خاصة بالمدربين:

أ -ربط فعاليات التدريب بأمثلة واقعية من المواقف الصفية.

ب -استخدام أساليب تدريبية حديثة.

ج -إتاحة الفرصة أمام المتدربين للمشاركة الايجابية.

د -الإعداد العلمي الجيد للدورات التدريبية وإثراء الفعاليات وتقديم التغذية الراجعة.

ه -توزيع المهام والأدوار بصورة متوازنة وعادلة على المشاركين.

و -إشاعة جو من الراحة النفسية والمرح في الجلسات التدريبية.

٣- توصيات خاصة بالدورات التدريبية :

أ –اختيار التوقيت والمكان المناسبين لتنفيذ التدريب.

ب –المزيد من الدراسة لحاجات المعلمين التدريبية واخذ آراء المعلمين فيها.

ج –متابعة تنفيذ الدورات التدريبية والتأكد من انتقال اثر التدريب.

د –تعزيز المتدربين بالحوافز المادية والمعنوية.

ه –الاستعانة بخبراء من الجامعات أو من دول مجاورة.

و –منح المتدربين شهادات بالساعات التدريبية.

ز– مطالبة المتدربات بعمل دروس تطبيقية في نهاية الدورات التدريبية.

ي – تفعيل دور التقنية أثناء الدورات التدريبية ، وكذلك عند المعلم لضمان استخدامها في الصف.

مقترحات الدراسة :

أ –إعداد خطة استراتيجية لتدريب المعلمين أثناء الخدمة تتعاون فيها الجامعات والكليات التربوية مع مراكز التدريب.

ج –إعداد دراسة مسحية شاملة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة.

د –إنشاء مركز تدريبي متخصص ومزود بالوسائل التعليمية التقنية الحديثة ومكتبة تحتوي أهم الدراسات الحديثة.

ه –إعداد مجلة دورية علمية محكمة خاصة بالمعلمين وتُعنى بمشكلاته.

و – اعتبار التعليم من المهن المتخصص، التي تتطلب قدر معين من المعايير، ووجود رخصة تجدد كل فترة بناء عل تطوير المعلم لنفسه

المراجــع

- أبـو الـروس، فـضل (٢٠٠١)، "تحديـد الحاجـات التدريبيـة لمعلـم الـصف في الصفوف الأساسية الأربعة الأولي للمدارس الحكومية بمحافظة نـابلس "رسـالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- أبـو عطـوان، مـصطفى (٢٠٠٨). معوقـات تـدربي المعلمـين أثنـاء الخدمـة وسـبل التغلـب عليهـا بمحافظـة غـزة. رسـالة ماجـستير غـير منـشورة، كليـة التربيـة، الجامعة الإسلامية، غزة، رسالة ماجستير غير منشورة.
- الأغا، احسان (١٩٩٧). تصميم البحث التربوي. ط١، مطبعة الرنتيسي، غزة.
- جبر، نبيل داود(2002)، "تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الأساسية الـدنيا أثنـاء الخدمـة بمحافظات غـزة في ضـوء اتجاهـات عالميـة معاصـرة "رسـالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- حجازي، وجيه (٢٠٠٢). "الاحتياجات التدريبيـة لمعلمـي الرياضيات في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين"رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية نابلس، فلسطين.
- حلمـي، شـكري عبـاس؛ ونـوير، محمـد جمـال(١٩٨٢). تعلـيم الكبـار"دراسـة لبعض قضايا التعليم غير النظامي في إطار مفهوم التعليم المستمر"القـاهرة: دار التوفيق للطباعة والجمع الكلي.
- حمـدان، محمـد زيـاد(١٩٩١). " تـصميم و تنفيـذ بـرامج التـدريب" ، دار التربيـة الحديثة، عمان، الأردن.
- خجا، بارعة بهجت (٢٠١٣). تحديد الإحتياجات التدريبية لمعلمـي العلـوم. جامعـة طيبة.

- راشد، علي محي الدين (١٩٩٠). واقع إعداد و تدريب المعلمين أثناء الخدمة و أهم المعوقات من خلال آراء المعلمين"، المؤتمر العلمي الثاني، إعداد المعلم التراكمات و التحديات، الإسكندرية، المجلد الأول، ص**49**
- الشبو، سعاد مسلم؛ والصالحي، محسن حمود (٢٠١١). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الكبار ومحو الأمية في دولة الكويت.مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، المجلد ٢١، العدد ٥، لعام ٢٠١١.
- صبح، فتحي (٢٠٠٦). التدريب أثناء الخدمة على المناهج الفلسطينية الحديثة لمعلمي المرحلة الأساسية بوزارة التربية والتعليم بمحافظات غزة" ، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية، التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج، جامعة الاقصي، المجلد الثاني، ص798
- العاجز، فؤاد؛ واللويح، عصام (٢٠٠٩). إعداد المعلم الفلسطيني وتدريبه أثناء الخدمة في ضوء برامج التنمية الشاملة بمحافظات غزة. المؤتمر التربوي الثاني (دور التعليم في التنمية الشاملة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٨١٩ نوفمبر ٢٠٠٩.
- عبود، عبد الغني (١٩٩١)."التربية الإسلامية" القاهرة: دار الفكر العربي.
- عطوي، جودت عزت (٢٠٠١). "الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها "الدار العلمية الدولية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن2001
- عليش، محمد ماهر(ب.ت). "إدارة الموارد البشرية "مكتبة عين شمس، القاهرة.

- الفرا ، فاروق (١٩٩٦). "تقويم برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالتعليم الأساسي بقطاع غزة وكيفية تطوير هذا البرامج وتحسينها " مجلة جامعة الأزهر بغزة، العدد**1** ، ديسمبر 1996 م.
- المغيدي، الحسن محمد (١٩٩٦). "معوقات الإشراف التربوي كما يراه المشرفون و المشرفات في محافظة الأحياء التعليمية"، رسالة ماجستير، مجلة البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد الثاني عشر، يوليو1997

تصور مقترح لإعداد وتطوير المعلم السعودي

في ضوء بعض التجارب العالمية

إعداد

د. خالد بن عواض بن عبدالله الثبيتي

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على واقع إعداد وتطوير المعلم في المملكة العربية السعودية، والكشف عن أهم التجارب العالمية في إعداد وتطوير المعلم، وإلى وضوع تصور مقترح لإعداد وتطوير المعلم السعودي في ضوء يعض التجارب العالمية.

ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهجي الوصفي بمدخليه التحليلي والوثائقي، وقد توصل البحث إلى النتائج التالية:

أن واقع إعداد المعلم وتطويره في كليات التربية يعاني عدداً من المشكلات أهمها: تباين برامج إعداد المعلم في كليات التربية المختلفة في الجامعات السعودية، التحاق أعداد كبيرة من غير المؤهلين تربوياً للعمل بالتدريس، الفجوة بين إعداد المعلمين وواقع النظام التعليمي، عدم وضوح بعض أهداف برامج إعداد وتدريب المعلم.

وتم إبراز أهم التجارب العالمية المعاصرة في إعداد وتطوير المعلم في دول مختلفة كفنلندا، وانجلترا، وأستراليا، وكندا، وماليزيا، واسكتلندا، وفرنسا.

ومن خلال تشخيص الواقع وفي ضوء التجارب العالمية، وضع الباحث تصور مقترح لإعداد وتطوير المعلم السعودي تكون من جزئيين، الأول خاص بإعداد المعلم والثاني بتدريب المعلم وتطويره مهنياً.

وقد أوصت الدراسات بعدد من التوصيات أهمها:

- الاستفادة من التجارب والاتجاهات العالية المعاصرة في الدول المتقدمة في مجال إعداد وتدريب المعلم.
- أن يكون تخطيط إعداد المعلم كماً ونوعاً على أسس علمية سليمة.

- الأخذ بنظام الإعداد المتكامل للمعلم بحيث يكون إعداده ثقافياً وأكاديمياُ ومهنياً داخل كليات التربية خلال خمس سنوات.
- التكامل بين كليات التربية في الجامعات السعودية وإدارات التعليم فيما يتعلق بإعداد وتطوير المعلمين سواء من خلال برامج الإعداد وخططها أو البرامج التدريبية المختلفة.

خلفية الدراسة:

يلعب التعليم دوراً مهماً وبارزا في تحقيق خطط التنمية للمجتمعات، بل أصبح يقاس تقدم الأمم وتطورها بمدى تقدمها في التعليم ومكوناته وعناصره، فالتعليم يمثل أحد ركائز وأسس تطور المجتمعات وتقدمها، وبالتعليم يمكن مواجهة التحديات العالمية والقضايا المعاصرة، ومن أجل مواكبة التطورات العالمية التي تحدث، لابد من الاهتمام ببناء الإنسان الواعي والملتزم بقضايا أمته وشجونها وأحلامها، وإعداد الإنسان المبدع المتجدد القادر على الابتكار والتطوير.

ويرى بعض المتخصصين في التربية والتعليم أن المعلم هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية، وأن الدور الذي يقوم به هو الدور الأهم والأكثر تأثيراً من بقية أطراف العملية التربوية الأخرى. (مرسي، ١٩٩٥م، ص ٨٩)

ومن هذا المنطلق فإن الارتقاء بالعملية التعليمية وتطويرها يبدأ من الارتقاء بالمعلم وإتقان برامج إعداده قبل وبعد الخدمة حتى يكون قادراً على القيام بواجباته التدريسية والتعليمية والتربوية كما ينبغي.

وتهدف عملية إعداد المعلم إلى رفع كفاءة الأداء المهني لمن يمارس مهنة التعليم، وفهم احتياجات ومطالب العملية التعليمية، وفهم متطلبات المجتمع وتطلعاته من عملية التربية، وإتقان أخلاقيات مهنة التعليم، بالإضافة إلى امتلاك القدر

المناسب من المعرفة والثقافة التي تعين المعلم على تقديم التخصص الذي قام بدراسته. (زيادة ١٤٢٣هـ، ص ٢٩١)

وتبعاً لذلك فقد احتلت مسألة إعداد المعلمين ومساندتهم في نموهم المهني والمادي مكانة مميزة في عمليات التخطيط التربوي لوزارة التربية والتعليم في كل دول العالم، حتى تحولت عمليات تدريب المعلمين والإداريين إلى تنمية مهنية مستدامة.

ويحتل إعداد المعلمين مكاناً بارزاً في جميع مخططات التنمية في المجتمع، ويأتي في مقدمة الأولويات بكل مشروعات تطوير التربية والتعليم. فالمعلم هو الصانع الذي تعهد إليه الأمة شرف تنمية شخصية أبنائها تنمية متكاملة متزنة، بقدرته على التأثير فيهم، وبإدراكه لأصول فنه، وبممارسته لتلك الأصول عن فهم وإيمان برسالته وأهميتها وخطورتها. فالمعلم ذو الكفايات التعليمية والسمات الشخصية المتميزة التي يستطيع بها إكساب المتعلمين الخبرات المتنوعة، والتي بها يعمل على تهذيب شخصياتهم وتوسيع مداركهم، وينمي أساليب تفكيرهم، وقدراتهم العقلية، من أهم شروط ومقومات التربية الصالحة والتعليم الجيد التي تعد عاملاً من عوامل رقي المجتمع وتقدمه. (ربيع وعبد الدليمي، ٢٠٠٩م، ص ص ١٨ – ٢٢)

فالمعلم هو صاحب الدور الأساسي في العمل المدرسي، لأنه أكثر أعضاء المدرسة احتكاكاً بالطالب وأكثرهم تفاعلاً معه. ومن خلال هذا الاحتكاك والتفاعل يتم التأثير في النشء سلباً وإيجاباً، ومن ثم كان المعلم هو حجر الزاوية في العملية التربوية، فالمعلم الكفء يهدي الأجيال الحالية والمقبلة إلى طريق الخير والصلاح، ويبث فيها المبادئ الدينية والخلقية والاجتماعية والوطنية، وينشر بينها العلم والمعرفة، ويسهم بنصيب وافر في نجاح الخطط الإنمائية في مجتمعه، ويدفع بأمته للنهوض إلى أسمى درجات الحضارة والتقدم. (المشيقح، ٢٠٠٢م، ص ١٥ - ١٧)

أهمية إعداد المعلم:

ويشير هيكل (١٤٢٧هـ، ص٥٦١) إلى أن " قبول الطالب الذي لا يملك الاستعدادات والقدرات والميول المهنية والصفات الشخصية التي تؤهله للعمل بعد تخرجه في مهنة التعليم بكليات إعداد المعلم له عواقب وخيمة على مستقبل الطالب المهني من ناحية، ومن ناحية أخرى على مستقبل جيل الناشئة الذي يتولى مسئولية إعداده وتعليمه".

ونظراً لأهمية إعداد المعلم وتأهيله لمهنة التدريس التي تتطلب قدرات وكفايات خاصة، فقد اهتمت كثير من دول العالم ببرامج إعداد المعلم اهتماما فائقاً، وعقدت من أجل ذلك المؤتمرات والندوات المخصصة "فلقد احتل موضوع إعداد المعلم مكاناً بارزاً في جميع المؤتمرات والندوات واللقاءات التي نظمتها الوزارات والمؤسسات في أرجاء الوطن العربي بخاصة وفي العالم كله بعامة ". (الحقيل ٢٠٠٣م، ص ٦)

جوانب إعداد المعلم:

تشير كثير من البحوث والدراسات التربوية إلى أن هناك ثلاثة جوانب أو أبعاد لإعداد المعلم، وهي:

١) الجانب الثقافي:

فلابد للمعلم أن يكتسب أولاً ثقافة المجتمع بكافة جوانبها من خلال فهمها واستيعابها، ثم يقوم بنقلها للطلاب وتدريسها لهم، كما أن اكتساب ثقافة المجتمع يساعد المعلم على فهم المجتمع الذي يعمل فيه، بما يمكنه من الوصول إلى أهدافه بأقصر الطرق.

ويشير متولي (١٤١٩هـ، ص ٢٣٩) إلى أن الثقافة العامة "ضرورية لكل معلم بصفته مربياً في عصر تضخم فيه التراث الإنساني، وظهرت فيه أهمية وحدة المعرفة، وكلما زادت ثقافة المعلم العامة كلما كان أقدر على كسب ثقة طلابه والتأثير عليهم ".

ويؤكد قنديل (١٤١٨هـ، ص ١٩٤) " أن مفهوم الإعداد الثقافي قد تغير مع النظرة الحديثة إلى وظيفة المدرسة ودور المعلم، فبدلاً من الاهتمام بكثير من المعارف في كثير من المجالات يتم التركيز على الجوانب التي تهدف إلى تعليم الطالب كيفية الحصول على المعرفة، واستخدام البحث العلمي لحل المشكلات ".

ويشمل الجانب الثقافي دراسة الطالب للمواد الدينية ومواد اللغة العربية والتاريخ واللغة الإنجليزية وغيرها.

وبما أن الثقافة ذات مفهوم واسع، والعلوم كثيرة وغزيرة ومتنوعة، فإن برامج الإعداد الثقافي للمعلم تقف حائرة في تحديد محتويات مقررات الإعداد الثقافي ومضامينها الدينية واللغوية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها.

٢) الجانب الأكاديمي (التخصصي):

ويقصد به إتقان الطالب للتخصص الذي يدرسه من خلال إجادته للمقررات المتخصصة في العلم الذي يرغب فيه، بحيث يتمكن من موضوعات هذا العلم المختلفة، ومن ثم يستطيع نقله إلى طلابه بكل مهارة وإتقان " وهذا البعد ضروري لكل معلم في كل التخصصات في عصر تتجدد فيه المعلومات وتتعدد مصادرها، وهذا يفرض على المعلم اكتساب معرفة عميقة في مجال تخصصه حتى يتمكن من إتقان المادة التي يدرسها". (آل الشيخ ١٤٢٥هـ، ص٨٤)

ولا شك بأن المعلم المتقن لتخصصه بما يضمه من مفاهيم وحقائق ونظريات يقف أمام طلابه وهو أكثر ثقة بنفسه وأكثر استعداداً للإجابة على أسئلتهم واستفساراتهم.

ويشير قنديل (١٤١٨هـ، ص١٩٦) إلى أن محتوى الإعداد الأكاديمي غالباً ما يكون منظماً تنظيماً منطقياً معيناً من قبل المتخصصين في المجال، بحيث يدرس الطالب الموضوعات متسلسلة وفق تنظيم معين، وينتقل من المستوى البسيط إلى الأعمق.

ويؤكد مرسي (١٩٩٥م، ص١٦٠) أن تعمق المعلم في المادة التي تخصص فيها شرط أساسي لنجاحه كمعلم، وعليه أن يعتز بأهميتها وقيمتها حتى يستطيع أن يكون مؤثراً في طلابه ويحملهم على احترامه، فالمعلم لن يستطيع أن يفهم الطالب مادة دراسية هو نفسه لا يجيد فهمها.

٣) الجانب التربوي (المهني):

فالتدريس مهنة سامية، لها أصولها وقواعدها، وتحتاج إلى إعداد مسبق وفق أساليب وطرق معينة، وليس كل من يمتلك قدراً من المعلومات في أحد فنون المعرفة قادراً على أن يكون معلماً.

ويعّرف ظافر الإعداد المهني بأنه: " الإعداد المتميز والمركز لمهنة التدريس، الذي يهدف إلى تهيئة الفرص لإعداد المعلم، وتنميته علمياً ومعرفياً، ليتطور ويصبح ملماً ومتخصصاً في فن التدريس ". (المعيلي ١٤٢١هـ، ص٤٠).

كما أن الإعداد التربوي يمكّن المعلم من الإلمام بخصائص الطلاب والطرق التربوية للتعامل معهم وفق المرحلة العمرية التي يعيشونها، بالإضافة إلى اختيار طريقة التدريس المناسبة لهم.

كما يشمل الجانب المهني - إضافة إلى دراسة المقررات التربوية النظرية – جانباً مهنياً تطبيقياً وهو ما يعرف بالتربية العملية، بحيث يقوم الطالب بالتطبيق الميداني لعملية التدريس في إحدى المدارس، وذلك في الفصل الأخير من دراسته الجامعية، ليكتسب كثيراً من المهارات والأساليب التدريسية التي لا يكفي دراستها نظرياً فقط، وإنما يحتاج اكتسابها إلى ممارسة عملية على أرض الواقع.

ويشير موسى (١٤٠٨هـ، ص ٩) إلى أن التربية العملية تعد " الفرصة الحقيقية للطالب المعلم لاكتساب خبرة التدريس، تحت إشراف وتوجيه مشرف متخصص، يستخدم أحدث الأدوات والأساليب العلمية لملاحظة التدريس وتعديل سلوك المعلم على ضوء المعلومات التي تم جمعها بواسطة تلك الأدوات والأساليب " .

وتحظى التربية العملية بأهمية كبيرة في جانب الإعداد المهني للمعلم، باعتبارها المحك الأساسي الذي يتم من خلاله اختبار مدى نجاح مؤسسات إعداد المعلم في إعداد الطلاب المؤهلين لممارسة مهنة التعليم، كما أنها وسيلة مهمة لمعرفة ما حققه الطالب من دراسته النظرية خلال فترة إعداده الماضية. (ياركندي ١٤١٧هـ، ص٥).

نظم وأساليب إعداد المعلم:

تتبع معظم دول العالم في إعداد المعلمين نظامين أساسيين هما:

١) النظام التكاملي (المتوازي):

ويتم في هذا النظام المزج بين المقررات التخصصية والمقررات التربوية، بحيث يقوم الطالب بدراستهما معاً خلال مدة إعداده التي تصل إلى أربع سنوات.

ومن مزايا النظام التكاملي في إعداد المعلم ما يلي:

توافر الاستعداد النفسي والتكيف لدى معلم المستقبل منذ السنة الأولى لالتحاقه بالكلية، مع توافر مدى أطول قبل الخدمة وأثنائها لتدعيم هذا الاستعداد وتعزيزه.

توافر التزامن والموازنة بين الإعداد التربوي المهني، والإعداد التخصصي الأكاديمي ومن ثم تحقيق المزيد من فرص التكامل للمعرفة وشموليتها وهي من أهم الاتجاهات التربوية المعاصرة.

يسمح هذا النظام بالقبول – في فروع التخصصات المختلفة للأعداد التي تفي بحاجة المدارس دون التعرض لمنافسة خارجية من المهن الأخرى التي تجتذب الخريجين إليها.

يسمح هذا النظام باتساع دائرة الاختصاص ليشمل مادتين أو أكثر (كالفلسفة والاجتماع أو المواد الاجتماعية...الخ) بحيث إذا عين الخريج في إحدى المدارس الصغيرة وجد من العمل ما يكتمل به نصابه.

يضغط هذا النظام وقت الإعداد للمعلم في أقصر فترة ممكنة بما يجعله أكثر قدرة على توفير الجهد والتكاليف، كما يجعله أكثر قدرة على الوفاء السريع بمتطلبات المجتمع من المعلمين في التخصصات المختلفة وبالأعداد المناسبة.

أما أهم عيوب النظام التكاملي فتتمثل فيما يلي:

١. قد يتأثر مستوى الإعداد الأكاديمي أو التخصصي بما قد يجعل خريج النظام التكاملي في مستوى أقل من قرينه بالكليات التخصصية.

٢. قد يتسرب إلى طلاب النظام التكاملي شعور بأهمية أو أولوية المقررات التخصصية عن المقررات التربوية أو المهنية. مما قد يكون مشاعر سلبية تجاه الأخيرة وتجاه المهنة. وقد تنعكس هذه المشاعر السلبية في رغبة البعض في

إكمال الدراسة التخصصية في الكليات الجامعية المناظرة – والتفكير في عدم العمل بمهنة التعليم ومن ثم ضياع بعض الوقت والأموال، وعدم الإخلاص للمهنة، والشعور بالإحباط نحو ممارساتها وتنظيمها. (سعفان ومحمود، ٢٠٠٣م، ص ص٦٩- ٧٠)

٢) النظام التتابعي:

ويقوم هذا النظام على فصل المقررات التخصصية عن المقررات التربوية، بحيث يقوم الطالب أولاً بدراسة العلم الذي يرغب التخصص فيه لمدة أربع سنوات، دون أن يدرس أية مادة تربوية خلال هذه الفترة، ثم يقوم بعد اجتيازه وإنهائه لمقررات التخصص وحصوله على الدرجة الجامعية بالالتحاق ببرنامج (الدبلوم العام في التربية) والذي تقدمه كليات التربية لمدة عام واحد، ويدرس فيه الطالب المقررات التربوية التي تؤهله لمهنة التدريس.

ومن مميزات النظام التتابعي في إعداد المعلم ما يلي:

١. يساعد هذا النظام المعلم على التعمق في تخصصه قبل الالتحاق بكلية التربية.
٢. يساعد الدولة على سد العجز في التخصصات المختلفة وخاصة في المدارس الفنية، حيث يساعد على إعداد خريجي كليات الهندسة والآداب والتجارة والزراعة وغيرهم مما تعجز كليات التربية عن إعدادهم في إطار النظام التكاملي بسبب الافتقاد للتكاليف أو الكوادر والاختصاصات التعليمية.
٣. يقدم هذا النظام نوعاً من التدريس التعويضي للعاملين بمهنة التعليم ممن تخرجوا في كليات أخرى<
٤. يتيح هذا النظام مجالاً لخريجي الكليات الأخرى لتعديل مسارهم للاستفادة بخبراتهم التخصصية في مجال الدراسات والبحوث التربوية.

٥. يتيح هذا النظام للطالب أن يصل إلى مستوى مرغوب فيه من تخصصه الجامعي أولاً، ثم دراسة العلوم التربوية والنفسية وحدها في فترة أخرى، مما يؤدي إلى اختفاء المشاعر السلبية نحوها، بعكس ما يحدث في ظل النظام التكاملي، حيث يكون هناك شعور بأنها أقل أهمية أو في المرتبة الثانوية بالنسبة للتخصص.

أما عيوب النظام التتابعي فتتمثل فيما يلي:

١. يلجأ إليه في كثير من الأحيان من لا مهنة له، أي أنه يكون بديلاً ثانياً. أي أن مهنة التعليم تكون مجرد رغبة بديلة عندما يعجز سوق العمل عن استيعاب بعض التخصصات. ومن ثم فإن الكثير من طلاب هذا النظام قد يغيروا مسارهم إذا ما حدث رواج في مهنهم الأصلية.

٢. الاقتصار على هذا النظام وحده قد يحرم التعليم من استيفاء حاجته من بعض التخصصات التي يجد خريجوها سوقاً رائجة للعمل.

٣. طول المدة الزمنية التي يستغرقها طلاب النظام التتابعي في الدراسة إذا ما قورنت بالمدة التي يستغرقها النظام التكاملي (٤ سنوات)، ومن ثم فهي تحتاج لمزيد من الجهد والتكاليف بالنسبة للطلاب.

٤. يبتعد الطالب في ظل النظام التتابعي عن مجال تخصصه إلى حد كبير ولمدة تتراوح بين سنه وسنتين، مما يعني انخفاض فرص تحقيق التكامل بين المعرفة التخصصية والمعرفة المهنية أو التطبيق المباشر لكل ما يتعلمه من معرفة تخصصية حديثة.

٥. لم يتهيأ طلاب هذا النظام نفسياً ولمدة كافية للعمل بمهنة التعليم، بعكس النظام التكاملي الذي هيئ فيه الطالب من اليوم الأول للاندماج فيه.

ولكن كل هذه العيوب لا تقلل من قيمة هذا النظام في ظل حاجه العديد من العاملين بمهنة التعليم إلى التأهيل التربوي والرغبة في مواصلة الدراسات العليا التربوية، وفي ضوء ما سبق من مزايا النظام. (سعفان ومحمود، ٢٠٠٣م، ص ص٦٦ - ٦٧)

٣) النظام متعدد المداخل:

يعد النظام متعدد المداخل نظاماً حديثاً في إعداد المعلمين، إذ تنمحي معه الحواجز بين التخصصات، وتتكامل معه ضروب المعرفة، ويسعى هذا النظام إلى:

١. المزج إلى حد التفاعل عند إعداد المناهج بين الدراسات النظرية والعلمية الأكاديمية والمهنية والثقافية وليس مجرد ضم مواد إلى أخرى في وحدات منفصلة.
٢. تعريف الطلبة المعلمين بالأعباء النظرية التي تكمن وراء التخصصات العلمية حتى يمكن اكتساب المهارات على أساس من المعرفة والوعي.
٣. إعادة النظر في توصيف المساقات الأكاديمية أو التخصصية بالشكل الذي يؤهل الطالب المعلم لممارسة دوره كمعلم وليس خبيراً متخصصاً في علم معين.
٤. النظر إلى العلاقة بين كلية التربية والكليات التخصصية مثل الآداب والعلوم على أنها علاقة عضوية، وليس مجرد وحدات في جامعة. مما يستلزم ضرورة التواصل بين هذه الكليات وإحاطة كل منها علماً بما يجري فيها من مراجعة وتطوير.
٥. النظر إلى العلاقة بين النظامين التكاملي والتتابعي على أنها علاقة ترابط وتكامل وليس علاقة تعارض.

٦. إمكانية توفير النظامين: التكاملي والتتابعي في وقت واحد، المهم في الأمر مدى مناسبة النظام لتحقيق أهداف معينة.

٧. النظر عند تقويم النظام إلى الظروف التي يطبق فيها، فليس نجاح نظام معين في بلد معين ضماناً لنجاحه في بلد آخر.

وهذا الاتجاه يؤثر بالضرورة على تربية المعلم، إذ أنه لم يعد مقبولاً وفق هذا الاتجاه التفكير في نظام قبول المعلم أو إعداده أو تدريبه في معزل عن النظم الأخرى، بل يصبح التفكير في كل من هذه النظم من حيث كونها مراحل لنظام واحد يهدف إلى الاحتفاظ بقدرة المعلم على أداء عمله بأقصى درجة من الامتياز طوال حياته التعليمية. (الأحمد، مرجع سابق، ص ص٨٨- ٨٩).

- **دواعي الإعداد قبل الخدمة:**

يحدد الأحمد (١٤٢٤هـ، ص ص ٢٢ – ٢٦). دواعي الإعداد قبل الخدمة، بما يلي:

١- تزايد أعداد المتعلمين.

٢- التقدم العلمي الكبير.

٣- تقدم وسائل المعرفة.

٤- الطريقة العلمية في التعليم: يقوم التعليم حالياً على أسس علمية، عن طريق تحديد الأهداف وتوظيف الوسائل ومتابعة التقويم لكل من الهدف والوسيلة حتى نصل إلى النتائج المرجوة. ولا بد للمعلم من اكتساب مهارات للتعامل مع هذه المستجدات وبخاصة في مرحلة الإعداد قبل الخدمة.

٥- تطور العلوم النفسية والتربوية: حيث أكدت هذه العلوم على ضرورة جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، والعمل على تنمية شخصية المتعلم المتكاملة جسمياً، عقلياً وانفعالياً واجتماعياً.

٦- تغير أدوار المعلم: لم يعد المعلم مجرد ملقن للمعرفة، كما كان في المدرسة التقليدية، بل أصبح عليه أن يكون موجهاً ومنسقاً ومحفزاً لتعلم المتعلمين، وقادراً على فهم خصائص نموهم وحاجاتهم، وعلى توجيههم وإرشادهم وتأمين المناخ المناسب لتفعيل مشاركتهم في الموقف التعليمي، ومساعدتهم على التعلم الذاتي، وتنمية ميولهم وقدراتهم، وإعدادهم لمواجهة مطالب الحياة في عصر سريع التغير.

٧- توفير المعلم الكفء.

٨- ضرورة إشراك المعلم في تطوير المناهج.

٩- تمهين التعليم: من خلال تطوير التعليم إلى مهنة راقية تضاهي المهن الراقية السائدة في المجتمع كالطب، والمحاماة والهندسة، ويتأتى من خلال رفع مستوى إعداد المعلم لرفع كفاياته لتواكب متطلبات العصر وقيمه الاجتماعية، مع تقديم حوافز للمعلمين الذين يشكلون أكبر فئة مهنية في العالم.

١٠- تطبيق شعار ديمقراطية التعليم (التعليم للجميع): ويتم ذلك من خلال الإعداد الجيد المسبق للمعلم ليكون قادراً على فهم الديمقراطية وممارستها في التعليم من خلال الممارسة الصفية وإفساح المجال أمام المتعلمين للمشاركة في اتخاذ القرارات في جميع المواقف الصفية والمدرسية.

١١- التعاون مع المجتمع المحلي: يحتاج المعلم إلى المهارات والاتجاهات التي تمكنه من إقامة علاقات إيجابية مع زملائه وسائر الاختصاصيين الذين يتعامل معهم

بالإضافة إلى التعاون مع أولياء الأمور والانفتاح على المجتمع المحلي والإسهام في حياته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية ولا يستطيع ذلك بنجاح إلا من خلال الإعداد المسبق لهذه الأعمال.

- **مبررات التدريب أثناء الخدمة:**

إن غاية التدريب أثناء الخدمة هي جعل المعلمين يواكبون التطوير والتجديد، ومن هنا برزت الحاجة لتحديد الاحتياجات التربوية وإجراء دراسات ميدانية للكشف عن المشكلات والصعوبات التي تواجه المعلمين، ومعرفة الجوانب التي يشعرون أنهم بحاجه إلى تطويرها ويجمل الأحمد (١٤٢٤ هـ، ص ص، ٢٨- ٣١) وال شويطر (٢٠٠٩ م، ص ص، ٧٥- ٧٧)

مبررات التدريب في أثناء الخدمة فيما يلي:

١. التنامي السريع في نظم المعرفة وتنوعها.
٢. تطور المناهج التربوية.
٣. تجديد الخطط التنموية: إن التغيرات المتعاقبة والتجديدات التي تتصف بها الخطط التنموية وأساليب تنفيذها وخاصة ما يطرأ منها على مواصفات الخريجين من الجوانب الفنية واختصاصاتهم ومجالات عملهم ومستوى تأهيلهم، وما يحصل من تفريع التعليم وتنويع مساقاته وأنماطه وطبيعة مستلزماته الفنية والمادية، تتطلب، بطبيعة الحال تطويراً أو تعديلاً يلاءم خطط التربية وكفايات المعلمين على حد سواء.
٤. تطور العلوم وطرائق تدريسها.
٥. تطور التكنولوجيا ووسائل الاتصال.
٦. معالجة النقص الحاصل في فترة الإعداد.

٧. تطور النظريات التربوية.

٨. تمكين المعلم من الأدوار المتجددة.

٩. تحسين أداء المعلم.

١٠. تغير العمل أو التخصص: عند انتقال المعلم إلى عمل تربوي آخر كالإدارة المدرسية والإشراف التربوي والإرشاد الطلابي وغير ذلك من الأعمال التربوية، أو في حال تغيير الاختصاص وتكليف المعلم بتدريس مقرر أو أكثر ليس من تخصصه الأكاديمي، وهذا يستوجب تدريباً خاصاً لتمكين هذا المعلم من النجاح في عمله الجديد.

١١. إتاحة الفرصة للنمو المهني والترقي الوظيفي.

الدراسات السابقة (التجارب العالمية):

لكل دولة تجربتها التنموية الفريدة الخاصة بها، ولك تجربة تشكلت عدداً من العوامل التي شكلتها وأثرت عليها سواء كانت عوامل سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية وجغرافية، وبالتالي فإن استنساخ أي تجربة ومحاولة تطبيقها دون الوقوف على تلك العوامل التي شكلتها هو الفشل قبل التطبيق، والمهم هو في التجارب العالمية والدولية الوقوف على النجاحات التي حققتها تلك التجارب والأسس التي انطلق منها، والمقومات التي ساهمت في نجاحاها من أجل توظيفها توظيفاً يمكن الاستفادة منها في عمليات التطوير، وهذه بعض التجارب العالمية في مجال إعداد وتطوير المعلم وخصوصاً من الدول التي حققت نجاحات كبيرة على مستوى العالم ومنها: (حامد، ٢٠٠٧م)، (الحوالة ومصطفى، ٢٠٠٥م)، (كنعان، ٢٠٠٩م)، (الدخيل، ٢٠١٤م)، (مدكور، ١٤٢٦هـ)، (المفرج، ٢٠٠٧م)، (النور، ٢٠٠٧م)

- **تجربة فنلندا**

إن النوعية الجيدة للمعلمين وعملية التدريس تقع في صميم النجاح التربوي في التجربة الفنلندية، ولدى فنلندا معايير عالية جداً يشترط الوفاء بها للوصول إلى برامج إعداد المعلمين، لذا يقتصر القبول في هذه البرامج النهاية على المتقدم الناجح.

والمعلمون في فنلندا مميزون؛ ولعل من أبرز الأسباب التي تجعلهم على هذا المستوى من الجودة أن مهنة التدريس إحدى أشهر المهن في فنلندا؛ لذا يرغب الشباب في اتخاذها مهنة لهم، وتخضع عمليات إعداد المعلمين كلها لإشراف الجامعات في فنلندا، ويجب على الطلبة كلهم دراسة مدة خمس سنوات للحصول على درجة الماجستير، ويمارس الطلبة تدريباتهم تحت إشراف مختصين، ويوجد في فنلندا ما يسمى "مدارس التدريب" التي تقع بالقرب من الجامعات؛ حيث تتوافر للطلبة فرصة ممارسة التدريس وتلقي المراجعة والمتابعة من مشرفين مؤهلين، وللمعلمين في فنلندا حرية اختيار طرائق التدريس والمواد التعليمية كما يشاؤون، فهم خبيرون في مجال عملهم، فالمدرسين يعملون بوصفهم خبراء أكاديميين مع طلابهم في المدارس.

يُولي نظام التعليم في فنلندا أهمية كبيرة لاستقلال المدرسة والمدرس، حيث يتحكم المعلمون في صفوفهم، ويعدون جداول الدروس، ويشرفون على ما يجري خارج ساعات التدريس.

تأهيل المعلمين في فنلندا: تعتمد فنلندا على خبرات المربين المحليين، الذين يملكون من التجربة والخبرة والحكمة والقدرة ما مكنهم من المضي قدماً، وتُعد برامج تدريب المعلمين الفنلندية انتقائية للغاية، حيث تقبل طالباً واحداً فقط من كل عشرة طلبة يتقدمون إليها، ويجري تقويم المتقدمين بناءً على سجلهم في المدرسة الثانوية العليا، وأنشطتهم خارج المنهاج، ونتائجهم في امتحان القبول

الجامعي، ويقبل فقط المرشحون الذين يتمتعون بأهلية واضحة للتعليم، وبالأداء الأكاديمي القوي.

ويعتمد إعداد المعلمين بشدة على البحث، مع التأكيد على المعرفة ذات المحتوى التربوي، ويجب على الطلبة أيضاً أن يمضوا سنة كاملة في التدريس مدرسة مرتبطة بجامعتهم قبل التخرج، وهذه المدارس التابعة للجامعات هي مدارس نموذجية، حيث يطور المعلمون المستقبليون والباحثون، ويصوغون تمارين جديدة، ويتابعون الدراسات حول التدريس والتعلم، ويراقب مجلس تقويم التعليم العالي برامج إعداد المعلمين في فنلندا.

التطوير المهني: يحظى المعلمون بتطوير مهني إلزامياً، حيث تتولى المقاطعات تمويل المدارس الفنلندية لأجل عمليات التطوير المهني؛ لذا تختلف متطلبات بحسب المقاطعة، وتختلف المدة الزمنية المخصصة للتطوير المهني على نحو كبير من المقاطعات، لذا لا تتدخل الحكومة في نوع التطوير المهني الذي يشارك فيه المعلمون، وتشير الأبحاث إلى أن المعلم الفنلندي العادي يمضي سبعة أيام سنوياً في التطوير المهني، وتنظم بعض المقاطعات برامج أطول للتدريب عبر مدارس متعددة، وتترك مقاطعات أخرى للمدارس الحرية لتطوير برامج التدريب في أثناء العمل.

- **تجربة إنجلترا**

مؤسسات إعداد المعلم تندرج تحت نوعين من البرامج أحدهما تقدم الدرجة الجامعية الأولى مثل كليات التربية والأخرى تقدم درجة ما بعد التخرج أو دبلوم التربية مثل كليات الدراسات العليا والجامعة المفتوحة

- كليات التربية Faculties of Education
- كليات الدراسات العليا: Graduate Schools of Education

- الجامعة المفتوحة The open University

أما في كليات المعلمين يقبل الطلاب للالتحاق بكليات المعلمين بعد إتمام الثانوية ومن إبراز أنواع البرامج:

برنامج مدته عامين: يؤهل المعلم للتدريس بمدارس الحضانة والمدارس الابتدائية.

برنامج مدته ثلاثة سنوات: يؤهل المعلم للتدريس في المرحلة الثانوية ويتكون من:

١) **الجانب النظري:** يدرس فيه الطلاب منهجاً واسعاً ويتخصصون في مادة أو مادتين إلى جانب الدراسة التربوية والنفسية ودراسة البيئة المحلية.

٢) **الجانب العلمي:** ومدته (١٢) أسبوعاً تحت إشراف أساتذة المواد وأساتذة التربية ويكون في المدارس المحلية أو الملحقة بكليات المعلمين.

ولذلك لابد على الراغبين في الالتحاق بمهنة التدريس من الحصول على إجازة في هذا المجال، وتشير اللوائح الخاصة بالتعيين إلى ثلاثة طرق للحصول على مؤهل لازم يفتح الطريق أمام هواة التدريس، أولها: دراسة مقررات لمدة ثلاث سنوات تكون محصلتها شهادة في التربية، وثانيها: دراسة مقررات لمدة ثلاث أو أربع سنوات يحمل بعدها الطالب ليسانس التربية، ثالثها: دراسة مقرر واحد لمدة عام لطلاب الدراسات العليا الحاصلين على درجة جامعية. ومنذ عام ١٩٨٤ م اقتصر الالتحاق بمهنة التعليم على خريجي الجامعات، بجانب حصول المعلم على تقدير معين من التميز في الشهادة العامة للتعليم في مجالي الرياضيات واللغة الإنجليزية، ويمكن أن يتخصص المعلم في فترة الإعداد في تدريس مادة معينة أو مستوى محدد (ابتدائي، ثانوي) وتشترط اللوائح التعليمية أن يكون المعلم من حملة دبلوم تأهيل المعلمين بعد

إكمال الدراسة الجامعية، ويتأهل المعلمون لهذا الدبلوم بعد اجتياز دورات معترف بها. وتوجد بالإضافة إلى ذلك برامج متعددة لتدريب المعلمين وتأهيلهم، أما معلمو التعليم الخاص فيلزمهم تأهيل خاص معتمد، إضافة إلى برنامج تأهيل المعلمين.

أنظمة إعداد المعلمين في جامعات إنجلترا:

النظام التتابعي: وفيه يحصل المتعلم على البكالوريوس في التخصص ثم يدرس دبلوم عالي في التربية يتبع البرنامج السابق.

النظام التكاملي: وفيه يتم الحصول على التخصص والإعداد المهني في برنامج واحد متكامل حيث يحصل على البكالوريوس في التربية والتخصص في مادة في آن واحد.

تدريب المعلمين أثناء الخدمة في إنجلترا:

اهداف تدريب المعلمين اثناء الخدمة في إنجلترا:

١. تبصير المعلمين بأفضل السبل للقيام بواجباتهم.
٢. علاج نواحي القصور او النقص في برامج الاعداد.
٣. تطوير كفايات المعلمين وتنمية معارفهم ومساعدتهم على السير قدما في سلم المهنة.
٤. اتاحة الفرصة للمعلمين للحصول على مهارات وخبرات جديدة.
٥. استكمال تأهيل المعلمين اثناء الخدمة.
٦. تحسين طرق التدريس مع الاستعانة بتكنولوجيا التعليم.
٧. تجديد معلومات المعلم في مجال تخصصه وفي محال تقنيات التعليم.

انواع البرامج التدريبية في إنجلترا:

إن برامج تدريب المعلمين اثناء الخدمة في انجلترا في غالبيتها برامج تقدم للمعلمين الذين سبق حصولهم على مؤهلات مهنية في التدريس وتعني هيئات كثيرة بتقديم مثل هذه البرامج مثل السلطات التعليمية المحلية ومراكز المعلمين والروابط المهنية والجامعات فتقدم فرصا عديدة في شكل برامج يستغرق البعض منها يوما واحدا إلى برامج تستغرق عاما في دراسة كل الوقت او ثلاثة اعوام في دراسة بعض الوقت تؤدي للحصول على دبلوم في ناحية مهنية معينة، ويمكن تصنيف برامج تدريب المعلمين اثناء الخدمة في انجلترا إلى نوعين:

١) البرامج القصيرة: وتنظمها كليات التربية والسلطات التعليمية المحلية ومنظمات المعلمين مثل الاتحاد القومي للمعلمين وهذه البرامج تختلف في مدتها من محاضرة واحده إلى محاضرات تستغرق أسبوعا أو أسبوعين، وبعضها على هيئة اجتماعات مسائية أسبوعية تمتد لعدة شهور وربما لعام كامل.

وهناك برامج قصيرة تنظمها كليات التربية بالجامعات خلال عطلات راس السنة الميلادية وعيد الميلاد كما أن هناك برامج قصيرة تعد للمعلمين الذين ينقلون من العمل بالتعليم الابتدائي الى الثانوي وبالعكس بجانب البرامج القصيرة التي تعد خارج انجلترا في دول اخرى مثل فرنسا وألمانيا وايطاليا واسبانيا والنرويج وخاصة ما كان متصلا منها باللغات الاجنبية او الدراسات التاريخية او الجغرافية.

٢) البرامج التجديدية ومعظم البرامج القصيرة برامج تجديدية وهي تهدف الى تجديد الجوانب المهنية للفرد بتزويده بأحدث الاتجاهات والمفاهيم والخبرات المتعلقة بميدان عمله.

٣) البرامج المبنية على العمل المدرسي school based training وتهدف هذه البرامج الى تلبية الاحتياجات التدريبية الخاصة بهيئة التدريس بالمدرسة حتى يتحقق رفع كفاءتهم المهنية.

٤) برامج مراكز المعلمين وهي خليط بين النظرية والتطبيق ففي الجانب النظري يتم الاهتمام بالدراسات المهنية مع التأكيد على المهارات الأساسية. أما في الجانب التطبيقي فيتم التركيز على اعداد الوسائل التعليمية من الخامات المحلية للاستفادة منها داخل الفصول.

٥) برامج تحويلية وهي برامج قصيرة تعد للمعلمين عند النقل من مرحلة تعليمية لأخرى او نوع من البرامج التي تعد المعلمين لتدريس مواد اخرى غير مواد التخصص.

٦) برامج الترقية وتعد هذه البرامج للمعلمين عند الترقية من وظيفة لأخرى وهي ما تسمى احتياجات التحول الراسي حيث ان عناء الوظيفة الجديدة تتطلب من المعلم الالمام ببعض المعارف والخبرات الجديدة.

٧) برامج التعليم المفتوح وقد اخذ هذا النوع من البرامج في النمو منذ انشاء الجامعات المفتوحة التي تقدم برامج التدريب اثناء الخدمة للمعلمين.

٨) البرامج التكميلية وتعد هذه البرامج للمعلمين الذين يحملون مؤهلات عامة لإتاحة الفرصة لهم للحصول على الاعداد التربوي عن طريق برنامج تكميلي مدته عام دراسي حيث يتفرع المعلمون للدراسة بمعاهد التربية تفرغا كاملاً مدفوع الأجر لمدة عام عادة او تفرغاً لبعض الوقت لمدة سنتين او ثلاث سنوات للحصول على مؤهل دراسي.

٩) برامج الدراسات العليا وهي من أمثلة البرامج الطويلة ومدتها عام دراسي وتهتم بالدراسات المتقدمة في ميادين التربية وعلم النفس والتدريب العملي بالمدارس وتهدف هذه البرامج الى توفير فئة ممتازة من المعلمين.

١٠) برامج الماجستير والدكتوراه في التربية وتعد الجامعات في انجلترا للمعلمين البرامج التي تؤهلهم للحصول على الماجستير والدكتوراه في التربية وهذه الدرجة يحصل عليها الدارسون عن طريق تقديم رسالة او حضور برامج يؤدون في نهايتها امتحانات.

- **تجربة كندا**

هناك نموذجان لإعداد المعلم في كندا :

النموذج الأول: برنامج لمدة عام أو عامين بعد المرحلة الثانوية، وهو برنامج فيه دراسات تخصصية دراسة العلوم والآداب ودراسات تربوية تمكن الأفراد من الدخول لمهنة التدريس.

النموذج الثاني: حيث يتابع الطلاب دراستهم التربوية بجاني دراستهم الأكاديمية في الجامعة.

تقوم كلية المعلمين بمهمة الإشراف على برامج إعداد المعلمين فهي تقوم بوضع برامج الإعداد وتقوم بوضع قواعد لمنح الشهادات للعمل بالتدريس.

فعملت على عمل الاعتماد التربوي للمعلم في كندا، فبرنامج الاعتماد التربوي للمعلم يتضمن ستة مجالات هي:

١- دراسة مركزة لمستوى واحد في النظام الدراسي (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

٢- دراسات في التربية تتضمن التعلم والنمو خلال مراحل التعليم المختلفة.

٣- طرق تدريس تلبي الاحتياجات الفردية للطلاب.

٤- القوانين والنظم الخاصة بالتربية.

٥- مراجعة الخطوط التطويرية الخاصة بتطوير المنهج.

٦- ممارسة ٤ أيام كحد أدنى للخبرة العملية بالمدارس بموافقة من الكلية وخطاب منها من اجل الممارسة التعليمية.

الاتجاهات المتغيرة في برامج إعداد المعلمين بكندا :

١. استبدال برامج المحاضرات في المواد التعليمية بورش العمل وحلقات دراسية تمكن الطالب المعلم من زيادة خبراته.

٢. تركيز البرامج على حاجات الطالب المعلم.

٣. تغير مستمر في هيكلة برامج الإعداد لجذب المزيد من الطلاب.

الأساس المعرفي لإعداد المعلم يجب أن يتضمن الاتي :

١) إلمام تام بالمادة الدراسية من حيث (المضمون والشكل والحقائق والمفاهيم للمادة العلمية التي سيدرسها (أي التمكن من مادة التخصص جيدا)

٢) معرفة تربوية عامة بطرق التدريس المختلفة ومراحل نمو المتعلم ومبادئ التعليم وأهدافه وكيفية إدارة الفصل.

٣) معرفة تامة بالمحتوى التربوي أي معرفة ماذا سيدرس؟ وماهي المواد؟ وماهي استراتيجيات التعلم التي سيختارها.

٤) معرفة دوافع التعلم لدى الطلاب؟ وماهي الموارد المتوفرة والمناسبة؟

٥) معرفة بالسياق المحلي الخاص بالمدرسة والفصل والسياق الأوسع الاجتماعي والثقافي الذي يأتي منة الطلاب للمدرسة، وكيف إن هذه التطورات في المجتمع تؤثر على أدائهم في المدرسة.

برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة التعليمية في كندا:

هناك نوعين من برامج تدريب المعلمين اثناء الخدمة التعليمية في كندا:

النوع الاول: برنامج التربية والاعداد ما قبل الخدمة " وهي الفترة التي تسبق الالتحاق بمؤسسة تعليمية وهي تكون لمدة عام دراسي كامل يقضيها المعلم في كلية المعلمين وهي تكون برامج تدريبية منظمة لممارسة التدريس في المدارس.

النوع الثاني: وهي تربية وتدريب المعلمين اثناء الخدمة "وهي تقديم برامج اثناء الخدمة التعليمية وهذه البرامج يشرف عليها مجالس التعليم وكليات المعلمين والهيئات المهنية والوكالات الخاصة، بوضع وتنظيم دورات صيفية وشتوية لتدريب المعلمين وخاصة لمدارس المرحلة الابتدائية، وقد كسبت هذه الدورات مهارة في الأداء.

• تجربة ماليزيا

نظم الإعداد والقبول:

تعددت نظم الإعداد وشروط القبول نظرا لتعدد برامج الإعداد والتي يوجزها فيما يلي:

١. برنامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية (لمده عامين وستة أشهر)

٢. برنامج إعداد معلم المرحلة الثانوية (لمده عامين وستة أشهر)

٣. برنامج إعداد المعلم لخريجي الجامعات (لمده عام)

٤. برنامج ارتقائي للمعلمين أثناء الإجازات المدرسية (لمده ثلاث أعوام)

٥. برنامج إعداد المعلمين التقنين (لمده ثلاث أعوام)

٦. برامج مزدوجة باللغة المحلية أو اللغات الأجنبية (من ٣_٤ أعوام)

إعداد المعلمين قبل الخدمة، وذلك على النحو التالي:

أ- كليات تدريب المعلمين:

ويتم إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات تدريب المعلمين التي تقع تحت إشراف قسم إعداد المعلمين في وزارة التربية. ويوجد في ماليزيا (٣١) كلية لتدريب المعلمين منتشرة في جميع أنحاء البلاد، تعد المعلمين للتدريس في المرحلة الابتدائية والثانوية، ومن ضمن هذه الكليات واحدة لإعداد معلمي التربية الإسلامية، وأخرى لإعداد معلمي التعليم المهني والفني.

أما مدة الدراسة فتختلف في هذه الكليات بحسب نوع البرامج التي تقدمها فتشمل:

- سنة واحدة للخريجين الجامعيين للحصول على الدبلوم العالي (ما بعد التخرج) وهذا يتفق مع برنامج الدبلوم العام في التربية لدينا.
- سنتين ونصف (خمسة فصول دراسية) يحصل الطالب عند نهايتها على شهادة التدريس.
- ثلاث سنوات (ستة فصول دراسية) يحصل الطالب عند نهايتها على شهادة التدريس للمتخصصين في التعليم الفني والمهني.

الإعداد في الجامعات:

تعد الجامعات المعلمين للتدريس في المرحلة الثانوية العليا ومرحلة ما بعد الثانوية، ويوجد في ماليزيا خمس جامعات من أصل سبع بها كليات للتربية ومدة الدراسة بها تتراوح ما بين ثلاث إلى أربع سنوات تمنح خريجيها الشهادة الجامعية الأولى (البكالوريوس)، كما تقدم هذه الكليات برنامج الدبلوم العالي في التربية (ما بعد التخرج) لمدة سنة واحدة. وهذا يتفق مع الإعداد التربوي لدينا.

وتدرس الجامعات المناهج الدراسية التي تدرس في كليات تدريب المعلمين، وتتكون المواد الأساسية من:

- أسس التربية، وعلم النفس التربوي، دراسات تربوية، والتعليم في ماليزيا، وعلم الاجتماع التربوي وطرق التدريس.
- أما المواد الاختيارية فتشتمل على: الفنون، والتربية البدنية والصحية، وتعليم اللغة، وتعليم العلوم، والعلوم الاجتماعية، والموسيقى. ويقضي المعلمون المتدربون عشرة أسابيع في المدارس للتطبيق العملي في كلا البرنامجين (الدبلوم والبكالوريوس).

التدريب أثناء الخدمة:

تهدف برامج التدريب في أثناء الخدمة إلى رفع مستوى المهارات المهنية وتحديثها في مجال الإدارة التربوية والإدارة المدرسية، والتخطيط والبحوث التربوية، والتخصصات الأخرى، وتقوم مختلف الأقسام التابعة للوزارة بتنظيم هذا التدريب، وذلك على النحو التالي:

- يتولى قسم التخطيط والبحوث التربوية مسؤولية التخطيط لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، ويقوم بتنسيق معظم برامج المنح بالإضافة إلى البرامج التدريبية

القصيرة التي تقع ضمن نطاق قروض البنك العالمي، ويهدف هذا القسم إلى تعزيز الإثراء المهني والشخصي لموظفي الوزارة.

- يقوم قسم إعداد المعلمين من خلال كليات تدريب المعلمين التابعة له بتقديم برامج تدريبية في أثناء الخدمة للمعلمين والإداريين والموظفين بالوزارة لتلبية الاحتياجات الملحة لرفع المستوى المعرفي والمهارات والقدرات والخبرات لدى المعلمين والإداريين.
- إلى جانب تلك الجهات يقوم كل من مركز تطوير المناهج وقسم التعليم الفني والمهني ونقابة الامتحانات وقسم المدارس بالوزارة ببرامج تدريبية أيضاً في أثناء الخدمة كل حسب اختصاصه.

وتشمل البرامج التي تقدمها الوزارة ما يلي:

- التدريب في مواقع العمل حيث يعقد في المدارس حلقات دراسية وورش عمل حول المناهج الجديدة.
- إغناء العمل.
- تدوير العمل (أي تحويل المعلم من مدرسة لأخرى لإكسابه دراية وخبرات جديدة).
- الالتحاق بالمؤسسات التعليمية.
- الزيارات القصيرة.
- الدورات التدريبية القصيرة.
- الدراسة بعد التخرج الجامعي.

وتطبق وزارة التربية الماليزية نظام التدريب في أثناء الخدمة كل خمس سنوات. إذ يتم إعادة تدريب المعلمين بعد قضائهم خمس سنوات في التدريس لتلبية المتطلبات الجديدة والحديثة من أساليب التدريس والمعارف الجديدة.

- **تجربة اسكتلندا**

إعداد المعلم في اسكتلندا:

يقبل الطالب للالتحاق بكليات المعلمين بعد إتمام الثانوية ومن إبراز أنواع البرامج:

برنامج مدته عامين يؤهل المعلم للتدريس بمدارس الحضانة والمدارس الابتدائية.

برنامج مدته ثلاثة سنوات يؤهل المعلم للتدريس في المرحلة الثانوية ويتكون من:

الجانب النظري: يدرس فيه الطلاب منهجاً واسعاً ويتخصصون في مادة أو مادتين إلى جانب الدراسة التربوية والنفسية ودراسة البيئة المحلية.

الجانب العلمي: ومدته (١٢) أسبوعاً تحت إشراف أساتذة المواد وأساتذة التربية ويكون في المدارس المحلية أو الملحقة بكليات المعلمين.

وتوجد بالإضافة إلى ذلك برامج متعددة لتدريب المعلمين وتأهيلهم، أما معلمي التعليم الخاص فيلزمهم تأهيل خاص معتمد من حاكم الولاية، إضافة إلى برنامج تأهيل المعلمين.

وأحد هذه البرامج هو برنامج التعليم المبدئي للمعلم والذي يمنحه شهادة تأهله للتدريس the Teaching Qualification (TQ) فعلى المعلم أن يكمل البرنامج بنجاح ليتمكن من التدريس في المرحلتين الابتدائية والثانوية في اسكتلندا.

إن السياق السياسي والاجتماعي والتكنولوجي الذي يعمل به المعلمون هو سياق عرض دائما للتغير فعلى سبيل المثال، من المعروف أن الوصول السهل إلى المعلومات يؤثر الآن على طبيعة عمل المعلم. فكمية المعلومات المتاحة في أي مجال من مجالات التدريسية التي نصل إليها من خلال الطرق التكنولوجية، تتعدى الكتاب المدرسي أو معرفة ومهارات معلم واحد.

كما تؤكد المراحل التنموية في اسكتلندا على الحاجة الماسة بأن يقوم المعلمون باستمرار بتحديث معارفهم ومهاراتهم وخبراتهم من أجل تطبيق التغيير، فالمعلمون لديهم واجب الحفاظ على تعلمهم المهني وأن يتماشوا مع الحركات التنموية التي تطرأ على المناهج التعليمية القائمين بالإشراف عليها، وكلما يحصل المعلمون على الخبرة فهم بذلك يبحثون عن أدوار جديدة داخل المدارس ويطلبون مزيدا من الفرص لكي يقوموا ببناء معارفهم ومهاراتهم من أجل القيام بتلك الأدوار.

وعلى الرغم من قيام التعليم المبدئي للمعلمين بتزويد المعلمين بأساس جيد للمهام التدريسية، فإن الطبيعة الديناميكية للمجتمع والأفكار الجديدة والتفكير حول عملية التعليم والتدريس، تعني أن تعليم المعلمين يجب أن يكون عملية مستمرة خلال السير المهني بأكمله للمعلم.

وتقترح وثيقة المداولة أن الأطر الخاصة بالتنمية المهنية المستمرة سوف تواجه الحاجة إلى تشجيع المعلمين الجيدين على بناء سيرهم المهني في الفصل الدراسي، وبالإضافة إلى ذلك، تشير إلى أن اتجاه الإطار سوف يكون دعما قيما للسلطات المحلية والمدارس عند اتخاذهم للقرارات الخاصة بتخصيص الموارد من أجل التنمية

والتدريب كما أنها سوف تساعد في عملية تزويد المزيد من البيانات للأنشطة التنموية والمؤهلات.

أشكال التنمية المهنية في اسكتلندا :

- **الدورات التدريبية القصيرة في مؤسسة تعليم المعلمين :**

قدمت مؤسسات تعليم المعلمين سلسة من الدورات التدريبية بحيث تبلغ مدتها ساعتان إلى ثلاث ساعات كما أنها أقصر من وحدة قياس الدراسات العليا وتلك التدبيرات الوقائية نادرا ما يتم تقييمها. وقد تم تصميم تدبيرات وقائية للدورات التدريبية القصيرة من أجل تحقيق الحركات التنموية العليا في المدارس، والمشتقة من التخطيط التنموي في المدارس أو من السلطة المحلية والمبادرات السياسية الحكومية المركزية.

وكانت ترتكز الدورات التدريبية على مكونات المناهج المتعلقة بالمراحل الدراسية المختلفة ويتم تخصيصها في بعض الأحيان بواسطة السلطات المحلية. وبينما قد تم التمويل على شكل منح مباشرة والمقدمة من الحكومة المركزية في مؤسسات التعليم العام في عقد الثمانيات، فقد تم إعادة توجيه المنح إلى السلطات المحلية ويجب أن يتم استعادة التكلفة الكلية من المعلمين أو المدارس.

- **برامج تنمية أعضاء هيئة السلطة التعليمية :**

بتقسيم اسكتلندا إلى ثماني وحدات أساسية ضخمة من البر وثلاث مجموعات صغيرة من الجزر في منتصف السبعينيات، فقد لعبت سلطات التعليم المحلية في اسكتلندا الدور الأساسي على الأقل من حيث الشكل الكمي في تنسيق برامج تنمية أعضاء هيئة السلطة التعليمية، إلا أنها هدفت إلى أن تكون قصير بحيث تبلغ مدتها من يوم إلى يومين وأن يتم إلقاؤها وشرحها إلى مجموعات

كبيرة من المهن التدريسية وأن تركز على الاحتياجات الفورية أو ذات المدى القصير.

- **برامج الماجستير الجامعية التقليدية :**

بين الطرق الحديثة للتنمية الشخصية المتاحة للمعلمين كان طريق برامج الماجستير في التعليم التي قامت الجامعات القديمة في اسكتلندا بتدريسها. وتلك البرامج التقليدية بمقارنتها بمؤسسات التعليم العام أو برامج السلطة التعليمية كانت أكاديمية أكثر من كونها مهنية في طبيعتها. فالتسجيل كان متاحا فقط للخرجين، ويتركز المحتوى حول مجالات محددة مثل فلسفة وتاريخ التعليم والمناهج البحثية، وتحت ضغوط الدورات التدريبية التي تقدمها مؤسسات تعليم المعلمين والجامعة المفتوحة وبمهنيتها الشديدة وتأكيدها على التعليم المستمر وإجراءات التقييم المتعلقة بالمعيار فإن تلك البرامج متغيرة باستمرار.

- **الدورات التدريبية لما قبل التخرج في الجامعة المفتوحة :**

لعدة سنوات، وجد معلمو المرحلة الابتدائية والقائمون بإلقاء الدبلومات مثل معلمي التعليم الفيزيائي والفنون والدراما والتعليم الفني أن برنامج الجامعة المفتوحة طريقة فعالة لتحسين وضع الخرجين. فأعضاء الدورة التدريبية كانوا قادرين على دراسة الدورات التدريبية التعليمية ذات العلاقة الوطيدة بمهنتهم أو البحث عن المجالات الأخرى الجاذبة لاهتمامهم.

- **الدورات التدريبية التعليمية في الجامعة المفتوحة لما بعد التخرج :**

إن الدورات التدريبية التعليمية للدراسات العليا في الجامعة ذات قيمة كبيرة وتؤدي إلى الحصول على منح دبلومات متعددة للدراسات العليا، وتزود الطلاب بالقدرة على الوصول ممن لم يتمكنوا من حضور الدورات التدريبية لديها فوائد

شائعة للأفراد المقيمين في المناطق الريفية المتطرفة في اسكتلندا. وربما تكمن أكثر العيوب في التأكيد على النماذج الأصلية الإنجليزية في مواد الدورات التدريبية.

- **تجربة فرنسا**

يوجد في فرنسا ٢٢ معهدًا جامعيًا لتأهيل المعلمين، وهي عبارة عن مؤسسات جامعية عالية حلت مكان البنية السابقة لتأهيل المعلمين، حيث كانت عملية تأهيل المعلمين تتم من خلال إحدى المؤسسات التالية:

- دور المعلمين.
- المراكز التربوية الإقليمية.
- دور المعلمين الوطنية المهنية.

وبعد نيل شهادة الثانوية (البكالوريا)، ونيل شهادة دراسات ما بعد الثانوية في الجامعة لثلاث سنوات على الأقل، يقبل المرشحون (الذين ينبغي أن يحملوا جنسية بلد من بلدان الاتحاد الأوروبي) في معهد جامعي لتأهيل المعلمين بناء على دراسة ملف، أو مقابلة شخصية عند اللزوم.

إعداد المعلمين وتدريبهم:

أولاً: اعداد معلمو المرحلة الابتدائية (الدرجة الأولى):

بعد أن ينهي الطالب سنة دراسية نظرية وعملية مركزة في المعهد يتقدم لاختبار معلمي المدارس الابتدائية المسمى، وهو اختبار مركز يهدف إلى اختيار معلمين أكفاء، ويدل على ذلك نسبة النجاح فيه التي لا تتجاوز ٢٠٪ غالبًا. وفي حال إخفاق الطالب في هذا الاختبار يعطي فرصة لإعادة السنة الدراسية وتقديم الاختبار

مرة أخرى، أما في حالة نجاحه يصبح مدرسًا متدربًا ويتقاضى راتبًا لمدة سنة تدريبية إلزامية يعين بعدها على وظيفة معلم في مدارس ابتدائية في مدرسة حضانة أو مدرسة ابتدائية.

في أثناء السنة التدريبية يمارس الطالب بعض الأعمال الأكاديمية كدراسة مواد تربوية في المعهد وكتابة تقارير عن مشاكل تربوية وطرق علاجها، واختيار أفضل طرائق التدريس المناسبة، وبعد انتهاء السنة التدريبية يتقدم الطالب لاختبار عملي عبارة عن دروس نموذجية أمام بعض المفتشين التربويين وأساتذة المعهد وبعض المعلمين، وعادة يجتاز أغلب الطلاب السنة التدريبية والبقية تعيد السنة التدريبية أو تنسحب.

ثانياً: إعداد معلمو المرحلتين الإعدادية والثانوية (الدرجة الثانية):

كما هو الحال بالنسبة للتعلم الابتدائي ينبغي أن يحمل مرشحو التدريس في التعليم الثانوي جنسية أحد بلدان الاتحاد الأوروبي وأن يكونوا من حملة الشهادة الجامعية التي لا تقل عن ثلاث سنوات دراسية بعد الثانوية. وبعد إنهاء السنة الدراسية يتقدم المرشح لأحد الاختبارات التالية في معهد جامعي لتأهيل المعلمين لنيل إحدى شهادات التدريس الثانوي:

شهادة الأهلية للتدريس الثانوي والمنظمة لكل مادة ما عدا التربية البدنية والرياضية.

- شهادة الأهلية لتدريس التربية البدنية والرياضية.
- شهادة الأهلية للتدريس التقني.
- شهادة الأهلية للتدريس في ثانوية مهنية من المرتبة الثانية المنظمة لكل مادة من مواد التعليم العام أو المهني.

وبعد اجتياز أحد هذه الاختبارات ينهي الطالب سنة تدريبية على نمط السنة التدريبية لمدرسي الدرجة الأولى مع اختلاف في البرامج التي تناسب حالهم، ويتقاضى راتبا على هذه الصفة.

تدريب المعلمين:

يتمتع مدرسو الدرجة الأولى المثبتون، خلال حياتهم الوظيفية برصيد تفرغ اختياري مدته ٣٦ أسبوعًا يكرس للتدريب المستمر. ويوجد في كل منطقة في فرنسا مركز لتدريب المعلمين، وتعقد فيه دورات تدريبية على مدار السنة للمعلمين والمفتشين التربويين ومديري المدارس ووكلائها.

يتم تحديد نوع البرامج المقدمة في الدورة اعتمادا على حاجة المتدربين، حيث تبعث استبيانات توزع على كل المعلمين يوضحون من خلالها نوع الدورات التي يحتاجون إليها. ويضع المركز اعتمادا على تحليله للاستبيانات المعدة من المعلمين دليلا للبرامج التدريبية يبعث للمدارس ويوزع على المدرسين مع بداية العام الدراسي. وتركز الدورات التي يقدمها المركز على طرائق التدريس الحديثة والوسائل التعليمية وكيفية استخدامها، والتغلب على المشكلات الطارئة في عملية التعلم. ويقوم بالتدريب في هذه البرامج أساتذة من الجامعات ومفتشون تربويون ومعلمون متميزون بمقابل مادي إذا كان خارج ساعات الدوام الرسمية. ويوفر السكن والإعاشة بالمجان للمتدرب إذا لزم الأمر. وتنظم بشكل إلزامي دورة تدريبية لمعلمي الدرجة الأولى مدتها أسبوع، ولا يشكل حضور المعلم هذه الدورة مشكلة لوجود معلمين احتياط في المدارس الابتدائية، حيث إن معلم المرحلة الابتدائية هو معلم صف يقوم بتدريس جميع المواد إلا في حالة نادرة. وتنظم دورات لمدرسي التعليم الثانوي وهي اختيارية، وبالإمكان أن يلزم المفتش المعلم بحضورها إن رأى ذلك. وليس هناك أي مقابل مادي أو ترقية وظيفية للمتدربين، ولكن الهدف الأول

والأخير من هذه الدورات الرفع من مستوى المعلم وهو على رأس العمل ليواكب التطورات الحديثة في عملية التعلم والتعليم. ويعتبر المتدرب مجتازاً للدورة إذا حضر ثلثي المدة المحددة ويجتازها مباشرة دون اختبار.

المشكلة:

إن التوسع الكمي الهائل في عدد المتعلمين وعدد المدارس أفرز حاجة ملحة لأعداد متزايدة من المعلمين مما استدعى تعيين معلمين غير مؤهلين لتغطية الحاجة الملحة مع تنامي أعداد الطلبة والنمو السكاني، وصارت الحاجة ماسة إلى إعادة النظر في تكوين المعلم من حيث الإعداد الأكاديمي المسبق والإعداد التربوي، وأصبح هناك ضرورة للتوسع في التدريب المنظم والتدريب لرفع مستوى المعلمين غير المؤهلين. ولذلك انصب الاهتمام بالمعلم من حيث الإعداد قبل الخدمة أو من حيث التدريب في أثناء الخدمة.

ومن المشكلات التي تواجه النظام التعليمي تدني تأهيل المعلمين على الرغم من إقرار درجة البكالوريوس التربوي حدًا أدنى للتأهل لوظيفة (معلم) إلا أنه في كثير من الأحيان يتم الاستعانة بالحاصلين على درجة البكالوريوس غير التربوي في بعض التخصصات (مثل اللغة الإنجليزية والفيزياء والرياضيات) نتيجة لندرة المعلمين في هذه المجالات. كما أنه لا يوجد معيار للاختيار من الحاصلين على البكالوريوس سوى المفاضلة بينهم بناء على معايير يحكمها العرض والطلب. ورغم أن الوزارة أنشأت نظامًا لاختبار كفاءة المعلمين الجدد إلا أن تدني مستوى المعلمين في هذا الاختبار كثيرا ما يجبر الوزارة على التنازل عن معاييرها والقبول بمعلمين حصلوا على نتائج متدنية في ذلك الاختبار.

وهناك ضعف واضح لدى كثير من المعلمين في الجانب العلمي والجانب التربوي، وقد كشف عن هذا الضعف اختبار الكفايات للمعلمين.

كما أن تدني المستوى لا يقتصر على المعلمين الجدد بل يتعداه إلى المعلمين القدامى، كما تشير بعض الدراسات وكثير من تقارير المشرفين التربويين. ينعكس هذا في تركيز المعلمين على استخدام طرق التدريس التقليدية، وبعدهم عن الأساليب الإبداعية في التدريس (بدر، ١٤٢٧هـ)، (المطيري، ١٤٢٦هـ). ويشير تقرير حالة التعليم السنوي (الإدارة العامة للإشراف التربوي، ١٤٢٧) إلى أن نسبة المعلمين الذين استفادوا من برامج التدريب القصيرة (من ٣ إلى ١٠ أيام) ٥٪ فقط من المعلمين.

ومع هذا الاهتمام المتزايد والسعي الحثيث لتطوير برامج إعداد المعلم في المملكة إلا أن هذا الإعداد يعتريه بعض القصور والضعف فيرى الثبيتي (١٤٣٧هـ) أن موضوع إعداد المعلم وتطويره لينقسم إلى موضوعين منفصلين زمنياً متكاملين بنياناً، فالإعداد يكون قبل الالتحاق بالتعليم وهو ما تقويم به كليات التربية والمتخصصة في الجامعات السعودية، حيث يبدأ الإعداد من المدخلات باختيار أفضلها والعمليات التي تقوم بها العمليات والبرامج للحصول على أفضل مخرجات التعليم والتعلم، والتطوير يكون بعد التحاق المعلم بمهنة التعليم في المؤسسات التعليمية لمعالجة الخلل الذي يحدث في الأداء وأيضاً لتطوير أدائه ليتواكب مع متطلبات التطوير في مجلات التعليم المختلفة من المعارف والمهارات والمناهج والأنشطة وغيرها، ويتم ذلك من خلال مرحلتين أساسيتين هما:

مرحلة الإعداد: وهذه تعنى بها الكليات المتخصصة والمعنية بإعداد وتكوين المعلم من حيث البرامج التي تقدمها ونوعيتها ومدى تكاملها مع متطلبات المؤسسات التعليمية، وقد يصاحب مرحلة الإعداد عدة مشكلات من أهمها، ضعف مواكبة برامج كليات التربية للتطورات العالمية والدولية.

مرحلة التطوير: وهذه المرحلة تأتي بعد أن يلتحق المعلم بالمؤسسة التعليمية ويمارس أدواره ومهامه التدريسية والمصاحبة لها، وهذا يتضمن اتجاهين: الأول معالجة الخلل في الأداء الحالي من أجل تحقيق فعاليته ورفع كفاءاته، والثاني تطوير الأداء الحالي بما يتواكب مع التطورات الحالية والمستقبلية.

ويؤكد العامري (١٤٣٧هـ) على وجود فجوة بين الوضع الراهن لإعداد المعلم والممارسات العملية في المدارس نتيجة لتقادم برامج وخطط إعداد المعلم في كليات التربية وغياب التنسيق والتكامل بين كليات التربية والجهات المشرفة على التعليم العام.

وذكر القرني (١٤٣٧هـ) أنه يتوجب إعادة النظر في منهجية إعداد المعلم في كليات التربية من خلال وضع معايير واضحة وعملية لاختيار المعلمين، وإعادة تصميم الخطط الدراسية وتوصيف المقررات التربوية وخصوصاً برامج الدبلوم العام في التربية والتي ترتكز على نظريات التعلم البنائي والنشط الذي يواكب التغيير في دور المعلم الذي يتطلبه عصر اقتصاد المعرفة، واختيار الأساتذة المتميزين للتدريس في الدبلوم العام في التربية.

بينما يرجع آل ناجي (١٤٣٧هـ) القصور والخل في إعداد المعلم وتطويره ناتج عن الخلل في إعداده أولاً وهذا بسبب التحول الذي حدث في كليات التربية قبل عدة سنوات عندما أُلغي النظام التكاملي واستبدل بالنظام التتابعي وهذا التغيير أحدث خللاً كبيراً جداً في إعداد المعلم، والنظام التتابعي أقل كلفة وأسهل في التطبيق إلا أن مخرجاته ضعيفة خاصة عندما يكون كما هو الواقع الحالي في الجامعات.

مما سبق يتضح أن برامج إعداد المعلم في المملكة تحتاج إلى التطوير والتحديث المستمر حتى تواكب مستجدات العصر وتطوراته المتسارعة في زمن الانفجار المعرفي، والعولمة، والتحديات الثقافية والاقتصادية.

ومن هنا صار لزاماً إعادة النظر في عملية إعداد المعلم من حيث: اختياره وإعداده وتدريبه. فالتطور السريع في الحضارة الإنسانية من جميع جوانبها، وبخاصة منها جانب المعلومات والاتصالات، يفرض على المعلم أدواراً متجددة ومتغيرة: فمن ملقن ومرسل إلى موجه ومشجع ومُيسر ومحفز للتعلم ومنسق للعمل الصفي. (ال شويطر، ٢٠٠٩م، ص ص ٥٧ - ٥٩)

أسئلة البحث:

يسعى البحث للإجابة على الأسئلة التالية:

١) ما واقع إعداد وتطوير المعلم في المملكة العربية السعودية؟

٢) ما أهم التجارب العالمية في إعداد وتطوير المعلم التي يمكن الاستفادة منها في تطوير وإعداد المعلم السعودي؟

٣) ما التصور المقترح لإعداد وتطوير المعلم السعودي في ضوء بعض التجارب العالمية؟

أهداف البحث:

تتحدد أهداف البحث في النقاط التالية:

- التعرف على واقع إعداد وتطوير المعلم في المملكة العربية السعودية.
- الكشف عن أهم التجارب العالمية في إعداد وتطوير المعلم.
- وضوع تصور مقترح لإعداد وتطوير المعلم السعودي في ضوء بعض التجارب العالمية.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث في النقاط التالية:

- تشخيص واقع إعداد تطوير المعلم في المملكة العربية السعودية ومدى الاهتمام بها وأهم المشكلات والمعوقات التي تواجهه وتؤثر على فاعلية العملية التعليمية.
- توظيف الخبرات والتجارب العالمية في تطوير إعداد وتأهيل المعلم السعودي مما سيكون له الدور البارز والمهم والحيوي في نجاح عناصر عمليات التدريس على النحو المطلوب.
- تقديم استراتيجية للمسؤولين عن التعليم في المملكة العربية السعودية تسهم في معالجة أوجه الخلل والقصور الحالية في برامج إعداد وتطوير المعلم، وتقدم حلول تطويرية مستقبلية لإعداد المعلم وتطويره.

منهجية البحث:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة على أسئلة الدراسة استخدم الباحث المنهجي الوصفي بمدخليه (التحليل) و (الوثائقي)، التحليل من أجل تحليل الدراسات والكتابات التربوية والعلمية والوثائق المتعلقة بإعداد المعلم وخصوصاً في المملكة العربية السعودية، وتشخيص الواقع الحالي لبرامج إعداد وتطوير المعلم وتأهيله ونموه مهنياً، وتحليل أفضل التجارب والخبرات العالمية والدولية في مجال إعداد وتطوير المعلم.

أدوات جمع البيانات:

لتحقيق أهداف البحث، قام البحث بالخطوات التالية:

- جمع الوثائق والدراسات والكتب والمراجع العلمية المتعلقة بإعداد المعلم في المملكة العربية السعودية.
- الاطلاع على تجارب دول العالم المختلفة في مجال إعداد وتطوير المعلم.
- تحليل الدراسات والوثائق والمراجع العلمية.
- التوصل إلى واقع إعداد المعلم السعودي وتطويره والمشكلات المصاحبة لذلك.
- استخلاص أفضل التجارب العالمية في مجال إعداد وتطوير المعلم.
- بناء تصور مقترح لإعداد المعلم السعودي وتطويره في ضوء بعض التجارب العالمية.

ما واقع إعداد المعلم وتطويره في المملكة العربية السعودية؟

يشهد موضوع إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية وتأهيله اهتماماً متزايداً وعناية مستمرة سواء على مستوى الجامعات السعودية أو على مستوى وزارة التعليم.

ولقد اتبعت المملكة نهجاً علمياً في إعداد المعلم من خلال سياسات استهدفت توفير المعلمين لكافة المراحل التعليمية بالكم والكيف اللازم. وثمة إدراك للدور المنوط للمعلم، وضرورة تحديث وتطوير هذا الدور لمواكبة المستجدات التربوية والاستخدام المتصاعد لتقنيات التعليم، ومن هنا أصبح الاهتمام بسياسية إعداد المعلم مرافقاً وموازياً لتطوير السياسية التعليمية.

وقد نال التعليم اهتمامًا كبيرًا منذ أن أنشئت المملكة العربية السعودية. واستمر هذا الاهتمام إلى السنوات الحاضرة. ومن مؤشرات هذا الاهتمام ما يخصص للتعليم من مخصصات من ميزانية الدولة. وقد شهد التعليم في السعودية في بداياته تطورًا يندر مثيله في العالم، من ناحية الانتشار واستيعاب الطلاب والطالبات ومجانية التعليم والتشجيع على الالتحاق به. إلا أنه مع مرور الوقت بدأت تظهر مشكلات في النظام التعليمي، مثل تدني تحصيل الطلاب بحصول نسب كبيرة منهم على تقديرات منخفضة في الرياضيات واللغة الإنجليزية واللغة العربية، كما يشير (تقرير حالة التعليم السنوي الأول للعام الدراسي ١٤٢٧/١٤٢٦) (الإدارة العامة للإشراف التربوي، ١٤٢٧)

أهم مشكلات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية:

تعددت مشكلات إعداد المعلم في المملكة مما كان له بعض الآثار السلبية على دور المعلم وأدائه داخل النظام التعليمي، ومن الأهمية لأي دارس للنظام التعليمي ولنظام إعداد المعلم أن يعي تلك المشكلات وعواملها حتى يتمكن من تكوين وجهة نظر ناضجة إزاء سبل مواجهتها. ولعل أهم تلك المشكلات ما يلي:

١) تباين برامج إعداد المعلم في كليات التربية المختلفة في المملكة العربية السعودية:

وإن كان إعداد المعلم يكون في المستوى الجامعي إلا أن هناك تباينات وفروقاً في برامج الدراسة وبالتالي في مستويات المتخرجين، وما يزال ينظر إلى المعلم على أنه أقل في مستواه ولم يحصل على إعداد وتدريب يؤهله للقيام بواجباته نحو العملية التعليمية، وبالإضافة إلى المعلمين الذين ينخرطون في المهنة من غير خريجي التربية، من بين التخصصات الجامعية المختلفة، ويتجهون إلى مهنة التدريس ربما للمزايا التي توفرها لهم. (عبد الجواد ومتولي، ١٤١٣هـ، ص١٥٥)

٢) التحاق أعداد كبيرة من غير المؤهلين تربوياً للعمل بالتدريس:

ولعل أسباب هذه المشكلة تعود إلى النقص في إعداد المعلمين الذين يحتاجهم النظام التعليمي، وخاصة بعد التوسع الهائل في كافة المراحل لاستيعاب الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم. وتلك المشكلة لا تعاني منها المملكة فقط بل تعاني منها أيضاً الدول الخليجية وقد نشأت مع تنامي إدراك أبناء المجتمع الخليجي لأهمية التعليم ودوره في الحراك الاجتماعي وضرورة استيعاب كافة الراغبين في التعليم من المواطنين ومن أبناء الوافدين أيضاً.

وأمام هذا التوسع الملحوظ في التعليم كان لابد من الاستعانة بعناصر تضطلع بمهمة التدريس من غير خريجي التربية، خاصة وأن كليات التربية بإمكاناتها المادية والبشرية المحدودة لا يمكنها وحدها أن تفي بمطالب النظام التعليمي من المعلمين.

وتشير شواهد الواقع التعليمي، وعدد من الدراسات التي أجريت في المملكة وخارجها إلى الآثار السلبية المحتملة من جراء الاستعانة بالمعلمين من غير المؤهلين تربوياً، ولعل أهمها ما يلي:

- عدم إلمام المعلمين غير المؤهلين تربويا بالحاجات النفسية والتعليمية للدارسين.
- النقص في إتباع الطرق والأساليب التربوية السليمة اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية.
- اعتناق مفاهيم غير صحيحة حول عمليات التعليم والتعلم.

٣) الفجوة بين مؤسسات الإعداد وواقع النظام التعليمي:

وهي مشكلة تكاد تكون موجودة في كل مجتمع تقريباً ولكن مع فروق في الدرجة، وجوهر تلك المشكلة أن جوانب إعداد المعلم (التخصصي، المهني، الثقافي) التي تقدمها مؤسسات الإعداد قد تتجه أكثر إلى نمط الدراسة الأكاديمية التي تعنى بالنظريات والمعارف على حساب المهارات والاتجاهات، ومن ثم يتخرج الطالب المعلم فيجد واقعاً مختلفاً في المدرسة عن نمط الدراسة والتكوين الذي سبق له في مؤسسات

الإعداد، وربما كان المخرج إلى تضييق تلك الفجوة هو في تطوير برنامج التربية العملية الميدانية لربط الطالب المعلم بواقع النظام التعليمي، والتطوير المستمر لبرامج الإعداد في ضوء متطلبات النظام التعليمي.

٤) استمرار الاحتياج لبعض تخصصات المعلمين:

فعلى الرغم من الجهود المتواصلة للتوسع في مؤسسات إعداد المعلم، إلا أن هناك نقصاً في صفوف المعلمين في بعض التخصصات في المراحل التعليمية المختلفة، ويتم تعويض هذا النقص في الوقت الراهن من خلال التعاقد مع المعلمين من أبناء البلاد العربية. (الحامد وآخرون، ٢٠٠٥م، ص ص ٢٥٦- ٢٥٨).

٥) عدم وضوح بعض أهداف برامج إعداد وتدريب المعلم وصياغتها بطريقة إنشائية.

٦) التفاوت في التركيز على محتوى المكونات الأساسية لبرامج إعداد المعلمين فبعض البرامج تفتقر إلى تحديد الوزن أو النسبة لمحتويات برامج إعداد المعلم.

٧) التركيز على الجوانب النظرية والمعرفية وإهمال الجوانب التطبيقية خاصة التربية العلمية أو التدريب الميداني وكذلك كيفية صياغة الاختبارات الجيدة.

٨) الانفصال بين إعداد وتدريب المعلم قبل الخدمة وتدريب وتأهيل المعلم أثناء الخدمة حيث تقوم كليات التربية بمسئولية الإعداد والتدريب قبل الخدمة. (الخطيب وعاشور، ١٩٩٧م)

واقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة (العمل):

حظي التدريب بعناية واهتمام كبيرين مع التطور الحاصل في العلوم التربوية، نظراً لدوره الكبير وأهميته القصوى في تحقيق أهداف التربية والنهوض بمستويات العملية التعليمية التعلمية.

وذكر عثمان (٢٠٠١ م، ص ١) أن المعلم عنصر بالغ الأهمية في العملية التعليمية والتربوية ومهما كانت السياسات التعليمية والتربوية على علم ودراية ووعي، وأهدافها نبيلة وخططها شاملة والوسائل والكتب رائعة، فإنها دون مشاركة فعالة من المعلم تصبح لا روح ولا حياة فيها، فالمعلم هو الذي يبث الروح في العملية التعليمية والتربوية ويزيد من فعاليتها ويثري ساحتها لذلك كان من الضروري الاهتمام ببرامج إعداد المعلمين في مؤسسات إعداد المعلم بجانبيه قبل الخدمة، وأثناء الخدمة، وجعلها ميدان خصب غني بما يحتاج إليه المعلم من الطرق والوسائل التربوية والتعليمية والعلمية التخصصية.

وقد أولت المملكة العربية السعودية قطاع التعليم اهتمام بالغ وخصصت له الميزانيات الضخمة، وحثت المسئولين عنه بالاهتمام بتدريب المعلمين للرقي بمستوياتهم إلى أفضل ما يمكن، لضمان الحصول على نوعية متميزة من المتعلمين.

ويواجه التدريب التربوي للمعلم أثناء الخدمة عدداً من المعوقات والمشاكل، وقد ذكر نبراي (١٩٩٩م، ص ص ١٠٤- ١٠٥) بعض المشكلات مثل: عدم وجود خطة واضحة ومحددة، قلة الوسائل والإمكانات المادي، عدم توفر الوقت الكافي، انخفاض الدافعية والاستعداد لدى المتدربين.

أما الإبراهيم وآخرون (١٤٢١هـ، ص ٨٤) فقد أشمل في ذلك فذكر أن أبرز هذه المشكلات: شكليتها ورمزيتها في أكثر الأحيان، عدم منحها حقها من التمويل والتجهيز والتنظيم في مستوى الكفاية، فرضها على المعلمين دون اعتبار لمشاركة إيجابية تعبر عن حاجتهم وتحقق رغباتهم وتعترف بجهودهم. وأضاف إعداد البرامج سلفاً دون إشراك المعلمين بالرأي أو الفعل، ضيق مفهوم الإعداد وقصوره عن تزويدهم بالمهارات اللازمة، عدم اتساقها مع الدور الممارس من قبل المعلم، وعدم وجود ارتباط بين الفكر والعمل وبين النظرية والتطبيق". ص ١٥٥.

مشكلات التدريب التربوي:

أورد العولقي (٢٠٠٠م) في دراسته مجموعة من المآخذ على قطاع التدريب في المملكة منها:

- تدني الكفاءة الداخلية والخارجية لنظام التدريب بصفة عامة.
- تعدد الجهات المسؤولة عن التدريب، وضعف التنسيق بينها، مما يؤدي إلى الازدواجية وإهدار الموارد.
- النمطية في التدريب.
- غياب أو عدم وضوح أهداف مؤسسات تدريب المعلم.
- غياب خطة وطنية شاملة للتدريب.
- ارتفاع تكلفة تدريب الطالب بالمقارنة مع المتوسطات الدولية.

وكان من نتائج دراسته (العولقي، ٢٠٠٠م) ما يلي:

١. هناك ضعف في الإعداد والتأهيل والتدريب التربوي والإداري.
٢. تعتمد البرامج التدريبية على الجانب النظري بشكل كبير، بينما يكون اهتمامها بالجانب التطبيقي أقل.

إن ضعف الاهتمام بالجانب التطبيقي له أثره السلبي على فاعلية البرامج التدريبية، كما أوضحت ذلك دراسة قام بها الحراحشة، ومقابلة (٢٠٠٥م) حيث تبيّن من خلال الدراسة أن البرامج التدريبية التي يكون فيها التركيز على الجانب الميداني التطبيقي تَكُونُ اتجاهات المتدربين فيها إيجابية نحو فاعلية البرنامج التدريبي، بينما البرامج التي تركز على الجانب النظري تكون فيها اتجاهات المتدربين سلبية نحو فاعلية تلك البرامج.

أيضاً السهلاوي (١٤٢١هـ) عندما أشار إلى عدد من الدراسات التي توصلت إلى أن من أهم مشكلات برامج التدريب في العالم العربي: عدم دراسة الاحتياجات التدريبية بشكل دقيق.

أما بالنسبة للتدريب في المملكة العربية السعودية فيرى الغامدي (١٤٢٣هـ) أن وزارة التربية والتعليم مع أنها تقيم لأكثر من ثلاثة عقود دورات تدريبية متنوعة في كليات المعلمين وكليات التربية في الجامعات ومع أنها تشجع العاملين في الميدان للالتحاق بها؛ إلا أن مخطِّطي هذه الدورات لم يأخذوا في اعتبارهم تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين بطريقة علمية، بل كان يغلب على تلك البرامج الاجتهادات الشخصية في تقدير حاجات المتدربين من جهة، وحاجات العمل من جهة أخرى.

ما التصور المقترح لإعداد وتطوير المعلم السعودي في ضوء بعض التجارب العالمية؟

يرتكز إعداد وتطوير المعلم السعودي كتصور مقترح على عدد من الأسس لمعالجة المشكلات والتحديات التي تواجه إعداد المعلم وتنميته وتطويره مهنيا، مستفيد من التجارب والخبرات العالمية في مجال إعداد وتطوير المعلم، بما يتناسب مع الواقع الحالي للتعليم في المملكة وبما يحقق الطموح والآمال المرجوة من المعلم.

١) الأسس والمنطلقات التي اعتمد عليها التصور المقترح إعداد وتطوير المعلم السعودي:

ارتكز التصور المقترح على عدد من الأسس والمنطلقات في بنائه على النحو التالي:

- طبيعة وثقافة المجتمع السعودي الذي يتميز بالعادات والثقافة الإسلامية التي تجمع بين الأصالة والمعاصرة.
- أهداف وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.

- اهتمام سياسة التعليم في المملكة بإعداد وتطوير المعلم، وتقديم أفضل الخطط والبرامج والمشاريع التي تعده وتؤله ليؤدي رسالته على أكمل وجه.
- واقع إعداد وتدريب المعلم في المملكة العربية السعودية وما صاحب ذلك الواقع من إنجازات وإيجابيات ومن مشكلات وتحديات.
- معطيات العصر الحالية، وما يشهده من تطور في جميع المجالات المختلفة التعليمية والتقنية والاقتصادية والسياسية والتحول نحو عصر العولمة والمعلوماتية.
- التحول في أنظمة وبرامج التعليم في وزارة التعليم، وتحولها إلى وزارة واحدة تشرف على التعليم العام والتعليم العالي.
- أهم التجارب الناجحة والمتميزة في مجال إعداد وتطوير المعلم كفنلندا، وانجلترا، وماليزيا، وكندا، وفرنسا.
- ديموغرافية السكان في المملكة العربية السعودية، والنمو الهائل في أعداد الطلاب والطالبات والمدارس والاحتياج الكبير للمعلمين والمعلمات.
- التطور الكبير الحالي في مجال التعليم العام وما يشهده من نمو كمي ونوعي في برامجها المختلفة ومشاريعه، وأيضاً النمو الكمي والنوعي في مؤسسات التعليم العالي، والتوسع الكبير.

أولا : التصور المقترح لإعداد المعلم وتكوينه

يرتكز التصور المقترح لإعداد المعلم وتكوينه على عدد من الإجراءات والخطوات المتتابعة:

١) متطلبات إعداد المعلمين:

أصبح ضرورة حاليا مهمة وملحة لتطوير إعداد المعملين في الكليات المتخصصة، وتكمن منطلقات ومتطلبات إعداد المعلمين في النقاط التالية:

- تجديد وتطور الخطط التنموية للمملكة العربية السعودية.
- التنامي السريع في نظم المعرفة وتنوعها.
- تطور المناهج التربوية.
- تطور العلوم وطرائق تدريسها.
- تطور التكنولوجيا ووسائل الاتصال.
- معالجة الخلل والقصور المصاحبة لفترة الأعداد الحالية.
- تطور النظريات التربوية.
- تمكين المعلم من الأدوار المتجددة.
- تحسين أداء المعلم.
- تغيير العمل أو التخصص.
- إتاحة الفرصة للنمو المهني والترقي الوظيفي.
- استبدال برامج المحاضرات العامة في المواد التعليمية بورش عمل وحلقات دراسية تمكن الطالب المعلم من زيادة خبرته.
- تركيز البرامج على حاجات الطالب المعلم.

٢) تطوير نظام الثانوية العامة :

إن القبول في الجامعات يمر عبر بوابة التعليم العام وخصوصاً المرحلة الثانوية، بعد أن يكون الطالب اجتاز التعليم الأساسي وتكونت شخصيته ومهاراته الأساسية، بحيث يراعي في نظام الثانوية العامة النقاط التالية التي تسهم في تخريج طلاب لديهم القدرة والاستعداد لكي يصبحوا معلمين:

- اختيار فرق عمل من المتخصصين التربويين في الجامعات السعودية ومن مسؤولي وزارة التعليم والمستشارين في مجال التعليم.
- دراسة نظام الثانوية العامة دراسة علمية متخصصة وفق أسس ومنطلقات وسياسات تعليمية واضحة.
- الاستفادة من الواقع الحالي لنظام التعليم العام (المرحلة الثانوية)، والاستفادة من أفضل الممارسات الدولية والعالمية.
- تطوير المنهج الخاص بالمرحلة الثانوية بما يتواكب مع التطورات الحالية ومع احتياجات الكليات والتخصصات المختلفة وبما يضمن صقل شخصية الطالب وإكسابه المهارات والمعارف اللازمة، ويراعي خصائص النمو المختلفة لديه.
- وضع شروط لاختيار أفضل المعلمين للتدريس في المرحلة الثانوية الذين يملكون التمكن في التخصص والخبرة الواسعة وسعة الأفق وتقديم التشجيع والحوافز لهم.
- تطبيق مراحل التقويم المختلفة على النظام من أجل التعديل والتطوير، وتطبيق أنظمة تقويم مرنة تضمن إكساب الطلبة المعارف والمهارات المطلوبة.
- يمكن وضع مسارات تخصصية في المرحلة الثانوية تراعي الفروقات والقدرات بين الطلاب وتضمن إكساب المهارات والمعارف المتخصصة.

٣) وضع شروط للقبول في كليات التربية:

من أجل انتقاء أفضل المتقدمين للالتحاق في كليات التربية ممن تتوفر لديهم السمات الخَلقية والخُلقية، والقدرة العلمية والرغبة والميول نحو مهنة التدريس ينبغي وضع شروط للقبول بها من أهمها:

- التفوق في المرحلة الثانوية وفقاً للسجلات الخاصة بذلك.
- تصميم أدوات قياس معتمدة وفاعلة لتمكنها من الحكم على مستوى المتقدم للالتحاق بمهنة التعليم.
- قياس الاستعداد والقدرات لدى المتقدمين باختبارات ومقاييس تضمن تحقق المواصفات به.
- قياس مستوى التحصيل المعرفي والذي يجب أن يكون بدرجة مناسبة تضمن قبول أفضل المتقدمين.
- اختبار قدرات المتقدمين في مجال التدريس، من خلال أنشطة مصغرة يمارس فيها المتقدم عمليات التدريس بها، ويحكم على أدائه من خلالها.
- اجتياز اختبارات القبول التخصصية في كليات التربية.

٤) نظام كليات التربية:

تأتي مرحلة العمليات والإعداد والتكوين بعد أن تم اختيار أفضل المدخلات من الطلاب ومن أعضاء هيئة التدريس، وهذه المرحلة هي من أهم وأوقى المراحل حيث يتم به صناعة معلم المستقبل، وعليه يجب أن تكون عمليات الإعداد والتكوين على النحو التالي:

الأساس المعرفي لإعداد المعلم يجب أن يتضمن الآتي:

- إلمام تام بالمادة الدراسية من حيث (المضمون والشكل والحقائق والمفاهيم للمادة العلمية التي سيدرسها) أي التمكن من مادة التخصص جيداً.
- معرفة تربوية عامة بطرق التدريس المختلفة ومراحل نمو المتعلم ومبادئ ونظريات التعلم وأهدافه وكيفية إدارة الصف.
- معرفة تامة بالمحتوى التربوي أي معرفة ماذا سيدرس؟ وما المواد؟ وما استراتيجيات التعلم المختلفة؟
- معرفة دوافع التعلم لدى الطلاب.
- معرفة طرقة وأنواع وأنماط التفكير المختلفة.
- معرفة بالسياق المحلي للمدرسة والسياق الأوسع الثقافي والاجتماعي الذي يأتي منه الطلاب إلى المدرسة وانعكاسها على مستوى وتعلم الطلاب.

السنة الدراسية للإعداد العام:

في السابق كانت كليات المعلمين التابعة لوزارة التربية والتعلم (وزارة المعارف سابقاً) هب التي تعد معلم المرحلة الابتدائية، ولكن بعد أن اضمت كليات المعلمين إلى الجامعات تحت مظلة التعليم العالي واندمجت مع كليات التربية، أصبحت كليات التربية تخرج معلمين فقط لكل المراحل، مع العلم أنه في التجارب العالمية إعداد معلم المرحلة الابتدائية يختلف على إعداد معلم المرحلة الثانوية، والتالي ينبغي أن تراعي برامج الإعداد ذلك.

وبالتالي يمكن وضع ضمن خطط كليات التربية أن تكون السنة الدراسية الأولى هي للإعداد العام للمعلم بحيث يدرس بها بعض مواعد الإعداد التربوي والأكاديمي، وبعض بمواد الثقافة العامة، قبل أن يبدأ مرحلة التخصص العلمية.

وفي نهاية تلك السنة الدراسة يمكن توزيع الطلاب على برنامجين للإعداد وفق شروط ومعايير واختبارات:

الأول: برنامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية: بحيث تراعي فيه الجوانب التالية:

- فلسفة وأسس وأهداف المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
- خصائص النمو والتعلم لدى طلاب المرحلة الابتدائية.
- استراتيجيات وطرق التدريس المناسبة لطلاب المرحلة الابتدائية.
- طرق التعلم المناسبة لأولئك الطلاب.
- الأنشطة والبرامج المناسبة لطلبة المرحلة الابتدائية.
- التخصص الدقيق بما يتوافق مع مناهج ومتطلبات المرحلة الابتدائية.
- الإعداد الثقافي العام.
- الإعداد التربوي والذي يركز على الجوانب التربوية أكثر من الجوانب التعليمية.
- التطبيق العملي في مدارس نموذجية خاصة بالمرحلة الابتدائية.
- تكون مدة الدراسة في برنامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية مع سنة الإعداد العام ٤ سنوات.

الثاني: برنامج إعداد معلم المرحلة المتوسطة والثانوية: بحيث تراعي فيه الجوانب التالية:

- فلسفة وأسس وأهداف المرحلة المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية.
- خصائص النمو والتعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية (المراهقة).
- استراتيجيات وطرق التدريس المناسبة لطلاب المرحلة.
- استراتيجيات وطرق التدريس الخاصة بالتخصص العلمي الدقيق.

- طرق وأساليب التعلم لطلاب المرحلة المتوسطة والثانوية.
- الأنشطة والبرامج المناسبة لطلاب تلك المرحلة.
- التخصص العلمي الدقيق بشكل مكثف ومركز مما يضمن التمكن من المادة العلمية.
- الإعداد التربوي المتوافق مع طبيعة وخصائص المرحلة الثانوية.
- الإعداد الثقافي العام المتنوع والمختلف.
- طرق البحث العلمي والإجرائي.
- التدريب الميداني والتطبيق العملي في مدارس نموذجية خاصة بالمرحلة المتوسطة والثانوية.
- تكون مدة الدراسة في برنامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية مع سنة الإعداد العام ٥ سنوات.

ويجب مراعاة المدة الدراسية الفعلية لبرامج الإعداد العام عند التعيين من حيث المستويات والمرتبة والأقدمية.

مجالات الإعداد في كليات التربية:

الإعداد العام (الثقافي): ويتم في هذا الإعداد إكساب الطالب ثقافة المجتمع بكافة جوانبها الاجتماعية والتاريخية والثقافية والسياسية والاقتصادية وفهمها واستيعابها، دراسة المواد الشرعية والدينية والمستمدة من كتاب الله وسنة نبيه، والتي تمثل خصائص المجتمع المسلم، دراسة مواد اللغة العربية والتي تصقل شخصيته كمعلم متمكن في أداء عمله التدريسي، دراسة اللغة الإنجليزية باعتبارها من أهم لغات العصر الحالي ولأنها لغة حيوية ويحتاج إليها المعلم في حياته العلمية والوظيفية، معرفة أساليب التعلم واتخاذ القرار وحل المشكلات.

الإعداد التخصصي (الأكاديمي): ويتم في هذا الإعداد إتقان الطالب لتخصصه الدقيق من خلال إجادته للمقررات المتخصصة في العلم والذي يرغب فيه، والتمكن من موضوعات العلم الذي يدرسه، مع العمق المعرفي في التخصص على أن يكون ذلك شرط أساسي لنجاحه كمعلم.

الإعداد المهني (التربوي): الإعداد المتميز والمركز لمهنة التدريس، الذي يهدف إلى تهيئة الفرص لإعداد المعلم، وتنميته علمياً ومعرفياً، ليتطور ويصبح ملماً ومتخصصاً في فن التدريس، فيتطلب الإعداد التربوي الإلمام بخصائص النمو والتعلم لدى الطلاب في مراحلهم المختلفة، الإلمام بطرق واستراتيجيات التدريس، الإلمام بالأنظمة التعليمية المختلفة في مجتمعه وبعض الأنظمة المختلفة الأخرى، الجوانب النفسية والتربوية لدى الإنسان وخصوصاً الطلاب، نظريات التعلم المختلفة، أنماط التفكير المختلفة.

نظام الدراسة في كليات التربية:

إن المتتبع للتجارب العالمية يلاحظ هناك من يتبع النظام التتابعي والآخر التكاملي وبعضها تأخذ بالنظامين، وبعضها تدمج النظامين معاً، ويصبح النظام المتداخل.

ومن خلال أفضل الممارسات العالمية ومن خلال واقع الإعداد في كليات التربية في الجامعات السعودية فأرى أن يكون نظام الدراسة على النحو التالي:

أن يكون النظام التكاملي والذي يدرس فيه الطالب مواد الإعداد الثقافي والتخصصي والمهني بشكل متكامل ومتدخل بحيث توضع الخطط الدراسية العلمية المنهجية التي تعزز الجوانب الإيجابية وتتلافى نقاط الضعف والسلبيات به، بحيث تضمن بالنظام ما يلي:

- بناء النظام بشكل تكاملي ومتدخل وفقاً لأهمية كل جانب ويراعي الجواني العلمية والمعرفية ومدى ترابطها مع بعضها البعض بحيث يكون هناك تناسق بين المواد.
- ألا يتم التركيز على جانب دون الآخر في وضع الخطة بحيث يكون الجانب العلمي التخصصي قوي على حساب الجانب المهني والثقافي.
- يراعي تحقيق متطلبات المقررات والموضوعات في التسلسل الزمني لبرنامج الإعداد.
- يكون التطبيق العملي (التربية العلمية) في نهاية برنامج الإعداد، بحيث يكون التطبيق العلمي لمعلم المرحلة الابتدائية (فصل دراسي تام)، ومعلم المرحلة المتوسطة والثانوية (عام دراس تام "فصليين دراسيين).
- ألا يقوم الطالب بالتطبيق العملي إلا بعد أن يكون أنهى جميع متطلبات الإعداد وبتفوق، لكي نضمن نجاحه في التطبيق الميداني.

التربية العملية (التطبيق الميداني):

تمثل التربية الميدانية أهمية قصوى في إعداد وتدريب الطالب وصقل شخصيته ليكون معلماً متميزاً يؤدي عمله بأفضل أداء، وتكمن أهمية التربية العلمية لإكساب الطالب خبرة التدريس، تحت إشراف وتوجيه مشرف متخصص، يستخدم أحدث الأدوات والأساليب العلمية لملاحظة التدريس وتعديل سلوك المعلم على ضوء المعلومات التي تم جمعها بواسطة تلك الأدوات والأساليب، وتعتبر المحك الأساسي الذي يتم من خلاله اختبار مدى نجاح مؤسسات إعداد المعلم في إعداد الطلاب المؤهلين لممارسة مهنة التعليم، كما أنها وسيلة مهمة لمعرفة ما حققه الطالب من دراسته النظرية خلال فترة إعداده الماضية.

وينبغي أن تتوفر في برنامج التربية العملية عدد من المتطلبات التي تضمن نجاحها:

- أن تكون مدة التربية العملية لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية فصل دراسي واحد.
- أن تكون مدة التربية العلمية لإعداد معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية فصليين دراسين (عام دراسي).
- أن يكون الطالب متفرغ تفرغ تام لتطبيق التربية العملية في المدارس.
- أن يكون تطبيق المعلمين في مراحل تتوافق مع إعدادهم حسب كل مرحلة.
- أن تكون هناك مدارس نموذجية للتطبيق العملي حسب كل مرحلة، وأن يكون لكل كلية على الاقل مدرسة نموذجية تحت إشرافها أو في الحرم الجامعي، وأن تكون مدارس التطبيق محددة بدقة مواصفات محددة وقريبة من الجامعات.
- أن يتم اختيار المشرفين على طلاب التربية العملية من الأساتذة المتميزين في كليات التربية ويوضع نظام للإشراف يضمن تحقيق أهداف التربية العلمية، ويضمن اختيار أفضل أعضاء هيئة التدريس.
- استخدام أنواع التقويم المرحلية المختلفة لضمان تحقيق التربية العملية لأهدافها.
- الإشراف والمتابعة للتربية العملية من كليات التربية والمسؤولين في التعليم وبمتابعة مباشرة من مدير المدرسة والمعلم الخبير ومشرف التربية العملية من الأساتذة المتخصصين.

ثانياً: التصور المقترح لتدريب المعلم وتطويره مهنياً:

إن التربية عملية متطورة ولا يمكن للمعلم أن يتوقف عند المرحلة التي تم إعداده بها، بل لابد له من تتبع التطور، ومعالجة جوانب القصور في الأداء التي قد تظهر خلال أداء العمل، فبالتالي أصبح من الضروري استمرار عملية النمو والتطور المهني للمعلم طيل حياته التدريسية الوظيفية، لذلك اهتم الدول والمؤسسات بعمليات تدريب المعلم وتنميته مهنياً لضمنا أفضل أداء وأفضل مخرجات تعليمية.

١) أهداف التطوير المهني للمعلم:

- تطوير المعلم ذاتياً عن طريق نموه المعرفية وتوسيع خبراته ونمو ثقافياً ليكون أكثر كفاءة في خدمة العملية التربوية.
- زيادة وعي المعلم نحو فهم طبيعة المتعلم وخصائصها، وزيادة وعي المعلم نحو التغيرات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية وما تتطلبه التربية لمواجهة تلك المتغيرات.
- رفع الوعي والفهم لدى المعلم نحو المشاكل التربوية والاجتماعية الخاصة بالبيئة التعليمية وجوانبها المختلفة.
- بناء وتحسين وتطوير مهارات المعلمين، وزيادة المعرفة المهنية وتكوين الاتجاهات الإيجابية بهدف زيادة كفاءة العلمية التربوية.
- تبادل الخبرات والتجارب بين المنتمين للمؤسسات التعليمية على اختلاف طبيعة أعمالهم وتخصصاتهم.
- تبصير المعلمين بأفضل السبل والطرق للقيام بواجباتهم.
- علاج نواحي القصور والخلل في برامج الإعداد.
- تطوير كفايات المعلمين وتنمية معارفهم ومهاراتهم.

- تحسين طرق التدريس مع الاستعانة بتكنولوجيا التعليم.
- تجديد معلومات المعلم في مجال تخصصه وفي مجال تقنيات التعليم.

٢) طرق وأساليب التطوير المهني للمعلم:

يمكن تقديم أنواع مختلفة من طرق وأساليب التطوير المهني المختلفة للمعلم والتي تضمن نموه مهنياً وتطور أدائه مما يضمن تطور العملية التربوية ومن تلك الطرق والأساليب والبرامج:

أ) الدورات التدريبية القصيرة:

بحيث يتم وضع خطط تدريبية على امتداد العام الدراسي تناسب جميع الفئات وتلبي جميع الاحتياجات التدريبية، بحيث تقام على فترات قصيرة متقطعة أثناء العام الدراسي وفق جدول مخصص لذلك، بشرط أن تترك الحرية لإدارات التعليم والمرونة بوضع تلك البرامج والخطط بما يكفل النمو المهني للمعلمين، وتحتوي على عدد من الموضوعات المختلفة، ويقدمها مدربون متخصصون ومتمكنون في الجانب العملي والتربوي.

ب) النمو المهني المستمر داخل المدرسة:

تقوم كل مدرسة بعمل خطة نمو مهنياً لجميع منسوبيها، تكون مبنية على أسس علمية من الأدوات والزيارات، وتحدد فيها الاحتياجات، بحيث تتنوع الطرق والأساليب التي تحقق به المدرسة خطة النمو المهني، وبدعم ومتابعة من الجهات الإشرافية في إدارات التعليم.

ج) البرامج القصيرة:

ويقوم بتنظيمها كليات التربية والإدارات التعليمية المحلية، وهذه البرامج تختلف من حيث مدتها من أسبوع إلى شهر، وتحدد موضوعاتها وخططها وفقاً

للاحتياجات الحالية والمستقبلية وتبنى وفق متطلبات الجودة والاعتماد ويراعي فيها أساليب وطرق التدريب المختلفة.

د) البرامج الطويلة:

ويقوم بتنظيمها كليات التربية، وهذه البرامج تختلف من حيث مدتها من فصل دراسي إلى عام دراسي، وتحدد موضوعاتها وخططها وفقاً للاحتياجات الحالية والمستقبلية وتبنى وفق متطلبات الجودة والاعتماد ويراعي فيها أساليب وطرق التدريب المختلفة.

هـ) برامج الترقية:

وتعد هذه البرامج للمعلمين عند الترقية من وظيفة لأخرى، ما يطلق عليها احتياجات التحول الراسي حيث أن الوظيفة الجديدة تتطلب من المعلم بعض المعارف والخبرات الجديدة.

و) البرامج التكميلية وتعد هذه البرامج للمعلمين الذين يحملون مؤهلات عامة لإتاحة الفرصة لهم للحصول على الاعداد التربوي عن طريق برنامج تكميلي مدته عام دراسي حيث يتفرع المعلمون للدراسة بمعاهد التربية تفرغا كاملاً مدفوع الأجر لمدة عام عادة او تفرغاً لبعض الوقت لمدة سنتين او ثلاث سنوات للحصول على مؤهل دراسي.

ز) برامج الدراسات العليا وهي من أمثلة البرامج الطويلة ومدتها عام دراسي وتهتم بالدراسات المتقدمة في ميادين التربية وعلم النفس والتدريب العملي بالمدارس وتهدف هذه البرامج الى توفير فئة ممتازة من المعلمين.

ح) برامج الماجستير والدكتوراه في التربية وتعد الجامعات للمعلمين البرامج التي تؤهلهم للحصول على الماجستير والدكتوراه في التربية وهذه الدرجة يحصل عليها الدارسون عن طريق تقديم رسالة او حضور برامج يؤدون في نهايتها امتحانات.

خلاصة النتائج:

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- أهم المشكلات التي تواجه إعداد المعلم السعودي:
  - تباين برامج إعداد المعلم في كليات التربية المختلفة في المملكة العربية السعودية.
  - التحاق أعداد كبيرة من غير المؤهلين تربوياً للعمل في التدريس.
  - الفجوة بين مؤسسات إعداد المعلم وواقع النظام التعليمي.
  - استمرار الاحتياج لبعض تخصصات المعلمين.
  - التفاوت في المكونات الأساسية لبرامج إعداد المعلمين.
  - التركيز على الجوانب النظرية والمعرفية وإهمال الجوانب التطبيقية.
  - الانفصال بين إعداد وتدريب المعلم قبل الخدمة وتدريب وتأهيل المعلم أثناء الخدمة.
- أهم المشكلات التي تواجه تدريب المعلمين أثناء الخدمة:
  - تدني الكفاءة الداخلية والخارجية لنظام التدريب.
  - تعدد الجهات المسؤولة عن التدريب وضعف التنسيق بينها.
  - عدم وضوح أهداف مؤسسات تدريب المعلم.
  - عدم وجود خطة وطنية شاملة لتدريب وتطوير المعلمين مهنياً.

- ارتفاع كلفة التدريب في ظل الهدر الواضح في البرامج التي تقدم.
- ضعف الاهتمام بالجانب التطبيقي في برامج تدريب وتطوير المعلمين.
- عدم دراسة الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

• التصور المقترح لإعداد وتطوير المعلم السعودي في ضوء بعض التجارب العالمية:

١) الأسس والمتطلبات التي اعتمد عليها التصور المقترح.

٢) التصور المقترح لإعداد المعلم وتكوينه، والمكون من التالي:

- متطلبات إعداد المعلمين.
- تطوير نظام الثانوية العامة.
- وضوع شروط للقبول في كليات التربية.
- نظام كليات التربية.
- الأساس المعرفي لإعداد المعلم.
- السنة الدراسية لإعداد المعلم.
- برنامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية.
- برنامج إعداد معلم المرحلة المتوسطة والثانوية.
- نظام الدراسة في كليات التربية.
- التربية العملية (التطبيق الميداني).

٣) التصور المقترح لتدريب المعلم وتطويره مهنياً:

- أهداف التطوير المهني للمعلم.
- طرق وأساليب التطوير المهني للمعلم:

- الدورات التدريبة القصيرة.
- البرامج القصيرة.
- البرامج الطويلة.
- برامج الترقية.
- البرامج التكميلية.
- برامج الدراسات العليا (المهنية).
- برامج الماجستير والدكتوراه في التربية.

التوصيات:

- الاستفادة من التجارب والاتجاهات العالية المعاصرة في الدول المتقدمة في مجال إعداد وتدريب المعلم، والاستفادة منها بما يتناسب مع نظام التعليم في المملكة العربية السعودية.
- إعادة النظر في نظام اختيار وانتقاء طلبة كلية التربية من خلال تطبيق معايير ومقاييس تضمن اختيار أفضل المستويات المتقدمة.
- الأخذ بنظام الإعداد المتكامل للمعلم بحيث يكون إعداده ثقافياً وأكاديمياً ومهنياً داخل كليات التربية خلال خمس سنوات.
- إعادة النظر في المناهج الدراسية الحالية لكليات التربية، والعمل على تطويرها لتتواكب مع خطط التنمية ومع التطورات العالمية الحالية.
- التخلص من المركزية في مجال تدريب وتطوير المعلمين مهنياً، وإعطاء إدارات التعليم الحرية في تصميم وتنفيذ ودعم البرامج التطويرية المختلفة.
- اختيار وإعداد مدارس تكون نموذجية من أجل برنامج التربية العلمية، حتى يتحقق التطبيق الميداني أهدافه.

- إنشاء مراكز تدريب تربوية تتبع كليات التربية، وتقدم البرامج التدريبة القصيرة والطويلة للمعلمين، ووفق احتياجات مطلوبة حالية ومستقبلية.
- وضع نظام حوافز يضمن تحقيق الترقي والنمو المهني والتطوير للمعلمين.
- التكامل بين كليات التربية في الجامعات السعودية وإدارات التعليم فيما يتعلق بإعداد وتطوير المعلمين سواء من خلال برامج الإعداد وخططها أو البرامج التدريبية المختلفة.

المراجع

- الإبراهيم، عبد الرحمن حسن، المسند، شيخة عبد الله، قمبر، محمد مصطفى (١٤٢١هـ) الاتجاهات العالمية في إعداد وتدريب المعلمين، الدوحة: دار الثقافة للطباعة والنشر، طبعة أولى.
- الإدارة العامة للإشراف التربوي. (١٤٢٧هـ). تقرير حالة التعليم السنوي التقرير الأول. وزارة التربية. المملكة العربية السعودية.
- أبو جابر، ماجد وبعارة، حسين (١٩٩٩م). التربية العملية الميدانية لطلبة كلية العلوم التربوية. عمان: دار الضياء للنشر.
- الأحمد، خالد (٢٠٠٤م). إعداد المعلم وتدريبه. دمشق: منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.
- الثبيتي، خالد بن عواض. (١٤٣٧هـ). ملتقى القيادة والتخطيط التربوي الثالث. مدونة الريادة الأكاديمية. http: //goo.gl/p4bJgp في ١٤٣٧/٣/٤هـ.
- الجندي، عادل وبيومي، محمد (٢٠٠٨م). مهنة التعليم وأدوار المعلم. الإسكندرية: دار المعرفة.
- الحامد، محمد وآخرون (٢٠٠٥م). التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل. الرياض: مكتبة الرشد.
- الحراحشة محمد عبود، ومقابلة محمد قاسم (٢٠٠٥م). فاعلية البرامج التدريبية للمعلمين في مديريات التربية والتعليم في محافظة أربد من وجهة نظر المتدربين. مجلة القراءة والمعرفة، (٤٢)، ٧٧- ١٠٥.
- الحقيل، سليمان (٢٠٠٣م). نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. ط: ٥، الرياض.

- الحمامي، محمد (١٩٩٩م). التدريب أثناء الخدمة في المجال التربوي (التعليم – التربية البدنية). القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- حامد، دينا علي(٢٠٠٧م). الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة دراسة تطبيقية، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- الحوالة، سهير ومصطفى عبد السميع. (٢٠٠٥م). إعداد المعلم تنميته وتدريبه.ط١، الأردن: دار الفكر.
- الخطيب، أحمد (٢٠٠٣م). اتجاهات حديثة في التدريب. عمان: جدار للكتاب العالمي.
- الخطيب، أحمد وعاشور، محمد. (١٩٩٧م). استراتيجية مقترحة لإعداد المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين، بحث منشور في المؤتمر التربوي الأول عن اتجاهات التربية وتحديات المستقبل، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، ص ص ١٢٩ - ١٥٤.
- دروزة، أفنان نظير (١٤٢٤هـ) مدى قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية وإحداث التغيير. مجلة اتحاد الجامعات العربية، (٤١)، ٥- ٣٣.
- ربيع، هادي وعبد الدليمي، طارق (٢٠٠٩م). معلم القرن الحادي والعشرين أسس إعداده وتأهليه. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- سعفان، محمد ومحمود، سعيد (د. ت). المعلم إعداده ومكانته وأدواره في التربية العامة – التربية الخاصة – الإرشاد النفسي. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- السنبل، عبدالعزيز وآخرون (١٩٩٦م). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

- السهلاوي، عبدالله عبدالعزيز (١٤٢١هـ). الحاجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بالأحساء. مجلة جامعة الملك سعود، ١٣، ٢٤١- ٢٧٩.
- شوق، محمود وسعيد، محمد (٢٠٠١م). معلم القرن الحادي والعشرين. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ال شويطر، عيسى (٢٠٠٩م). إعداد وتدريب المعلمين. عمان: دار ابن الجوزي.
- العامري، عبدالله. (١٤٣٧هـ). ملتقى القيادة والتخطيط التربوي الثالث. مدونة الريادة الأكاديمية. http: //goo.gl/p4bJgp في ١٤٣٧/٣/٤هـ.
- عبد الجواد، نور الدين ومتولي، مصطفى (١٤١٣هـ). مهنة التعليم في دول الخليج العربي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- عبيد، جمانة (٢٠٠٦م). المعلم إعداده. تدريبه. كفاياته. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عبيدات، سهيل (٢٠٠٧م). إعداد المعلمين وتنميتهم. إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- عثمان، محمد الصائم (١٤٢٢هـ) تدريب المعلمين أثناء الخدمة، بعض التجارب المعاصرة، بيشة، مكتبة الخبتي، الطبعة الأولى محمد، مصطفى وحوالة، سهير (٢٠٠٥م). إعداد المعلم تنميته وتدريبه. عمان: دار الفكر.
- الغامدي، حاسن أحمد (١٤١٤هـ.) الممارسات الإشرافية الخاطئة ومدى تعويقها أداء المعلمين بالمرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة (رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة أم القرى، كلية التربية بمكة المكرمة.
- فالوقي، محمد (١٤٢٥هـ). التدريب أثناء العمل (دراسة لبعض جوانب مراكز التنمية المهنية). ليبيا: الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع.

- القرني، علي بن حسن. (١٤٣٧هـ). ملتقى القيادة والتخطيط التربوي الثالث. مدونة الريادة الأكاديمية. http: //goo.gl/p4bJgp في ١٤٣٧/٣/٤هـ.
- محمود، عبدالله (١٩٩٤م). إعداد المعلم من منظور التربية الإسلامية. المدينة المنورة: مكتبة الغرباء الأثرية.
- المشيقح، عبدالرحمن (٢٠٠٢م). رؤى في تأهيل معلم القرن الجديد. الرياض: مكتبة التوبة.
- المشيقح، عبدالرحمن (٢٢ – ٢٣/ محرم/١٤٢٧هـ). ورقة عمل إعداد المعلم في ضوء مستجدات العصر. مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية تحت عنوان إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية.
- الغامدي، عبدالله مغرم (١٤٢٣هـ). الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية دراسة ميدانية. مجلة كليات المعلمين، ٢ (٢)، ٣٤- ١١٣.
- العولقي، حسن أبوبكر (٢٠٠٠م). دراسة تقويمية لمحتوى برنامج وزارة المعارف التدريبي لمديري ما فوق المرحلة الابتدائية المطبق في كلية التربية جامعة الملك سعود. المجلة التربوية، (٥٦)، ٦٥- ١٠٤.
- كنعان، أحمد علي. (٢٠٠٩ م). تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية. مجلة جامعة دمشق. المجلد ٢٥(٣).
- مدكور، علي أحمد(١٤٢٦هـ). معلم المستقبل نحو أداء أفضل. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي.

- المفرج، بدرية، وآخرون. (٢٠٠٧م). الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا. إدارة البحث والتطوير التربوي: الكويت.
- آل ناجي، محمد. (١٤٣٧هـ). ملتقى القيادة والتخطيط التربوي الثالث. مدونة الريادة الأكاديمية. http: //goo.gl/p4bJgp في ١٤٣٧/٣/٤هـ.
- نبراي، يوسف ابراهيم (١٩٩٩م). الإشراف التربوي، الإمارات: دار الكتاب الجامعي. بدون طبعة.
- النور، أسامة والشعار، إسحاق (٢٠٠٧م). "تحليل لبعض تجارب الجامعات العربية والعالمية في تحقيق الجودة والاعتماد". المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر (العربي السادس) آفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي. ٢٥- ٢٦ نوفمبر.

البرنامج الوطني السعودي لإعداد معلمي التدريبات النطقية وتنميتهم مهنياً على خفض وعلاج الاضطرابات اللغوية والكلامية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة

د. وليد فاروق حسن سيد

قسم التربية الخاصة – كلية العلوم والآداب بالرس

جامعة القصيم

عنوان الدراسة:

البرنامج الوطني السعودي لإعداد معلمي التدريبات النطقية وتنميتهم مهنياً على خفض وعلاج الاضطرابات اللغوية والكلامية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى إعداد معلمي التدريبات النطقية وتنميتهم مهنيا على البرامج التدريبية التدريسية ومعرفة درجة وشدة اضطرابات التخاطب عند التلاميذ السعوديين، والعمل على تحقيق أهداف البرنامج الوطني السعودي التدريبي في خفض وعلاج إضرابات التخاطب (النطق – الكلام – اللغة – والصوت) في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة الراهنة المنهج التجريبي من خلال تطبيق برنامج وطني سعودي تدريبي لاعداد معلمي التدريبات النطقية كمتغير مستقل وعلاج اضطرابات اللغة والكلام (الصوت والنطق والكلام واللغة) للتلاميذ بالمرحلة الابتدائية كمتغير تابع، وتصميم برنامج تدريبي وطني سعودي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة كمتغير تابع آخر كما تعتمد الدراسة في الوقت ذاته علي تصميم تجريبي ذي مجموعه متجانسة بقياس قبلي، ثم تطبيق البرنامج، يلي ذلك إجراء قياس بعدى وتتبعي.

الأساليب الإحصائية :.

هذا وتمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الأساليب اللابارامترية التالية: كروسكال – واليز Kruskal-wallis (H)، ومان – **ويتنى**- U))Mann Whitney وويلكوكسون Wilcoxon (W) وقيمة Z وذلك من خلال حزم البرامج الإحصائية للعلوم النفسية والإجتماعية والمعروفه ببرنامج Spss للتحليل الإحصائي بواسطة الكمبيوتر.

أدوات الدراسة : -

١ - مقياس اضطرابات اللغة والكلام (إعداد الباحث)

٢ – البرنامج الوطني السعودي لا عداد معلمي التدريبات النطقية في خفض وعلاج التلاميذ ذوى اضطرابات اللغة والكلام. (إعداد الباحث)

عينة الدراسة : -

تكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذاً من ذوي اضطرابات التخاطب أو اللغة والكلام (الصوت النطق والكلام واللغة) من الذكور، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (٧- ١٦ سنة)، وكذلك عدد (١٣) من معلمي التدريبات النطقية بمدارس التعليم الابتدائي وفصول الدمج.

فروض الدراسة :

وفي ضوء ما سبق يمكن إيجاز فروض الدراسة كما يلي :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في اضطرابات اللغة والكلام وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أفراد عينة الدراسة فى اضطرابات اللغة والكلام وأبعاده الكلية فى القياسين البعدى والتتبعى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة لدى معلمى التدريبات النطقية وأبعاده فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى بعد تلقيهم البرنامج الوطنى السعودي التدريبى في خفض وعلاج التلاميذ ذوى اضطرابات اللغة والكلام.

نتائج الدراسة :

١- بالنسبة للفرض الأول والذى ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة فى اضطرابات اللغة والكلام وأبعاده فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى " تحققت صحة هذا الفرض حيث أثبتت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات الرتب درجات التلاميذ على مقياس اضطرابات اللغة والكلام وأبعاده (اضطرابات النطق والكلام واللغة والصوت) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي، وبالرجوع إلى متوسطات درجات القياسين يتضح أن هذه

الفـروق لـصالح القيـاس ذى المتوسـط الأصـغر وهـو القيـاس البعـدى ممـا يعنـى حدوث تحسن فى مهارات التخاطب بعد تدريبهم على البرنامج البرنـامج الـوطنى الـسعودي التـدريبى في خفـض وعـلاج التلاميـذ ذوى اضـطرابات اللغـة والكـلام المستخدم داخل حجـرة وفـصول معلمـى التـدريبات النطقيـة، وعلـى ذلـك تتحقـق نتائج الفرض الأول.

٢- بالنسبة للفرض الثانى والذى ينص على أنه لا توجد فـروق ذات دلالـة إحصائية بين متوسطى درجات أفراد عينة الدراسة فى إضطرابات اللغة والكلام وأبعـاده الكليـة فـى القياسـين البعـدى والتتبعـى لـدى التلاميـذ " تحققـت صـحة هـذا الفـرض حيـث أثبتـت النتـائج أسـتمرارية بقـاء أثـر التـدريب أو الـتعلم فـى خفـض إضـطرابات اللغـة والكـلام مـع التلاميـذ المتـضمن فـى المقيـاس بأبعـاده وأن الانخفاض الطفيف فى المتوسطات فيما بين القياسين البعدى والتتبعى ليست له دلالة إحصائية، مما يدل على أن تطبيق البرنامج الوطنى السعودي التـدريبى في خفـض وعـلاج التلاميـذ ذوى إضـطرابات اللغـة والكـلام لخفـض إضـطرابات التخاطـب مـع لـدى تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة بمختلـف مواقفـه لـدى أفـراد عينـه الدراسـة مـع الحفـاظ علـى هـذا المـستوى حتـى بعـد مـضى شـهرين مـن تطبيـق البرنـامج، وتـشير تلـك النتـائج إلى أن درجـة إسـتفادة التلاميـذ ذوى إضـطرابات اللغـة والكـلام نتيجـة تطبيـق البرنـامج الـوطنى الـسعودي التـدريبى في خفـض وعـلاج التلاميـذ ذوى إضـطرابات اللغـة والكـلام مـع تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة كـبيرة حتـى بعـد نهايـة البرنـامج بفـترة زمنيـة (شـهرين) مقارنـة بمـا وصـل إليـه مستوى الأطفال فى القياس البعدى لأبعاد إضطرابات النطق، وذلك يعنـى قبـول الفرض علمياً.وتحقق هذه النتيجة صحة الفرض الثانى.

٣- بالنسبة للفرض الثالث والذى ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بـين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة لدى معلمى التدريبات النطقية وأبعاده فـى

القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى بعد تلقيهم البرنامج الوطنى السعودي التدريبى في خفض وعلاج التلاميذ ذوى إضطرابات اللغة والكلام. إذ يتضح من البرنامج أن هناك مجموعتين تجريبيتين أحدهما التلاميذ ذوى إضطرابات اللغة والكلام والذى نتج عن البرنامج الوطنى السعودي التدريبى في خفض وعلاج التلاميذ ذوى إضطرابات اللغة والكلام، أما المجموعة التدريبية الثانية وهم معلمى التدريبات النطقية وتدريبهم على البرنامج الوطنى السعودي في خفض وعلاج التلاميذ ذوى اضطرابات اللغة والكلام وتنميتهم مهنياً في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

Title of the study:

Saudi Arabia's national training program preparing teachers accents and development professionally cut and treatment of disorders of words and language to primary school students in the light of contemporary global trends

Objectives of the study: The study is designed to prepare teachers workouts accents and development professionally on the training of teaching and knowledge of the degree and intensity of communication disorders in Saudi pupils programs, and work to achieve the Saudi national training program objectives in reducing and treating strikes communication (speech - speech - language - and sound) in the light of the trends Contemporary World. Methodology of the study: The researcher used in the current study, experimental approach through the implementation of a national program SAR training to prepare teachers workouts grave accent as a variable independently and treat speech and language problems (voice and speech, speech and language) for pupils at the primary as the dependent variable, and the design of a training national SAR program in the light of contemporary variable global trends continued as another study is based at the same time on the experimental design of a homogenous group measured before me, and then the application of the program, followed by the measurement procedure and to tracking after me**.**

Statistical methods:

This consisted of statistical methods used in the following Allabaramitrih methods: Kruskal - Wallis (H) Kruskal-wallis, and Mann - Whitney U)) Mann -Whitney and Oalecoqson (W) Wilcoxon and the value of Z, through statistical programs psychological and social sciences packages known program Spss for statistical analysis by Computer.

Tools of the study: -

١- Language and speech disorders scale (prepared by the researcher).

2 - Saudi Arabia's national program does not teachers meter workouts accents in reducing treatment Students with speech and language problems. (Prepared by the researcher)

sample of the study: -

The study sample consisted of 20 pupils with speech or language disorders and speech (voice pronunciation and speech and language) of the male, between the ages of time between (7-16 years), as well as the number (13) of teachers training accents primary school classes merger.

The study hypotheses:

In light of the above study hypotheses can be summarized as follows:

1- There are significant differences between the mean scores of the study sample individuals in speech and language problems and dimensions of the two measurements in the pre and post in favor of the dimensional measurement.

2- There were no statistically significant differences between the mean scores of the study sample in speech and language problems and the overall dimensions of the two measurements dimensional iterative and the primary school pupils.

3- There are significant differences between the mean scores of the study sample individuals with grave accent training teachers and dimensions of the two measurements in the pre and post for post-measurement after receiving the Saudi National Training Program in reducing treatment Students with speech and language problems.

Results of the study:

1- For the first impose and which states that no statistically significant differences between the mean differences in degrees of study sample in speech and language problems and dimensions of the two measurements pre and post in favor of telemetric "the validity of this hypothesis have been achieved in terms of results proved that there are statistically significant differences in the average ranks degrees differences students on language disorders scale, speech, and its dimensions (pronunciation, speech, language and voice disorders) before and after the application of the training program for the benefit of the dimensional measurement, and by reference to the mean scores of the two measurements is clear that these differences in favor of ever smaller average measurement a telemetric, which means an improvement in communication skills after training on The program of the Saudi National Training Program in reducing treatment Students with speech and language problems the user inside the compartment and chapters teachers workouts grave accent, and it achieved results of the first hypothesis.

2. For the imposition of the second, which states that there is no statistically significant differences between mean scores of differences in study sample in Disorders Language and Speech college and its dimensions in the two measurements dimensional and iterative among students "realized the validity of this hypothesis where the results proved the viability of the impact of training or learning in the reduction of disorders of language and speak with the students included in the measure dimensions and that the slight decline in the averages between the two measurements dimensional and the iterative is not statistically significant, which indicates that the Saudi National Training Program application in reducing treatment Students with disorders Language and Speech to reduce disturbances to

communicate with the primary school pupils in various positions with members of the study sample with maintaining this level even after two months of implementation of the program, and indicate those results to that the degree of leverage Students with disorders of language and speech as a result of the application of the Saudi National Training Program in reducing treatment Students with disorders of language and speech with the primary stage large even after the end of the program period of time (two months), compared to reached by children level in telemetric dimensions speech disorders, and that means accept the imposition Alemya.othakq this result health hypothesis second**.**

3- For the third to impose and which states that no statistically significant differences between mean scores of study sample with teachers workouts accents and dimensions in the two measurements pre and post for post-measurement after receiving the Saudi National Training Program in reducing treatment Students with disorders of language and speech. It is clear from the program that there are two experimental one Students with disorders of language and speech, which resulted in the Saudi National Training Program in reducing treatment Students with disorders of language and speech, while the second training group who are teachers workouts grave accent and train them on the Saudi national program to reduce and treat Students with language disorders and speech and development professionally in the light of contemporary global trends**.**

مقدمة :

بدأت تشهد قضية التطوير والإصلاح المتعلقة بالمعلم قدرًا كبيرًا من الاهتمام فى الدول المختلفة التى تنشد الارتقاء بنظمها التعليمية ومن ثم تجويد نواتجها. ومن أبرز النتائج المترتبة على التحديات المعاصرة والمستقبلية التى يواجهها التعليم فى العالم تلك المرتبطة بدور المعلم في العملية التعليمية في ضوء إطار التغير والتحول المتسارع في المظاهر الاقتصادية، والسياسية، للعالم المعاصر حيث يتطلب العالم المتغير نمطًا مختلفًا من التعليم.) حمود، رفيقة ٢٠٠٢: ٤٨) وانطلاقا مما أشار إلية الباحثون من أن نقص المهارات التواصلية أو التخاطبية يؤدى إلى العديد من الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ويجعل تلاميذ المرحلة الابتدائية أكثر انعزالا عن الآخرين وعدم القدرة على التفاعل والتواصل الاجتماعي وأقل فى تقدير الذات، وعدم القدرة على تلبية أو رفض مطالب الآخرين، وعدم القدرة على استهلاكك المحادثة مع الآخرين، وإذا كان الأطفال ذوى اضطرابات اللغة والكلام بطبيعة الحال يتسمون بانعدام القدرة على التواصل اللغوي بشكلة المنطوق (الشكل الأساسي لاضطرابات التخاطب) فإن ذلك ينعكس على سلوكهم في المجتمع.

كما أن التلاميذ ذوى اضطرابات اللغة والكلام تحجم دخول الخبرات المعرفية التحصيلية بالمدرسة التي تعتمد على اللغة المنطوقة، فاضطرابات اللغة والكلام يؤدى إلى عدم توافر وسيلة الاتصال الاجتماعي بينه وبين زملائهم العاديين بالمدرسة، فعدم قدرة التلميذ المضطرب لغوياً وكلامياً على مشاركة الآخرين بوسائل اتصالهم المختلفة التي تعتمد في الأساس على قدراتهم التواصلية وتمييز الأصوات والكلام فهو غالبا ما ينعزل عن الجماعة، وهذا يؤدى بطبيعة الحال إلى تكوين شخصية منطوية وغير ناضجة انفعاليا واجتماعيا.

(غسان عبد الحى، ١٩٩٢: ٥٧ – ٥٨)

لذا تستهدف الدراسة الحالية فعالية البرنامج الوطني السعودي التدريبي في خفض وعلاج التلاميذ ذوى اضطرابات اللغة والكلام وإعداد معلمي التدريبات النطقية وتنميتهم مهنيا في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، ونجاح الأطفال فى تحقيق التخاطب أو التواصل الفعال مع المجتمع الذى يعيش فيه من الأهداف الرئيسية للبرنامج الوطني السعودي التدريبي فى ضوء الخبرات العالمية المعاصرة، وتهدف أيضا هذه الدراسة إلى بناء أو تصميم برنامج وطني سعودي للطلاب ذوى اضطرابات اللغة والكلام، بالإضافة إلى لاعدادو تدريب معلمي التدريبات النطقية على تقنيات البرامج العالمية اللغوية والكلامية، ويعتبر النمو اللغوي من أهم المراحل التي تمكن الإنسان من تعلم اللغة والنطق والكلام، والتطور اجتماعيا وانفعاليا بالإضافة إلى أنها تمكنه من الوعى بعناصر بيئته بالشكل الذى يخلق نوعاً من التواصل بينه وبينها، لذا فإن أي خلل في الجهاز النطقي والكلامي وكذلك العوامل النفسية والاجتماعية والثقافية والبيئية قد يعيق الفرد من تحقيق ذلك. (الزريقات، ٢٠٠٣: ٦٩)

وباعتبار أن عناصر عملية التخاطب والتي تتمثل فى النطق والكلام والصوت واللغة من أكثر الجوانب تأثراً بالمضطربين لغويا وكلاميا فلا بد من توفر برنامج لأعداد المعلمين يمكن الأطفال المضطربين لغويا وكلاميا من تطوير لغة تساعدهم على التخاطب بطريقة طبيعية وفعالة إلى أقصى حد ممكن. (Estabrooks, 1994: 563)

والبرنامج الوطني السعودي عملية تقدم من خلالها المساعدة لشخص مثقل بالمشاكل (العميل) لكى يشعر ويسلك بأسلوب أكثر إرضاءاً له من خلال تفاعله مع شخص محايد (معلم التدريبات النطقية والكلامية)الذى يمده بالمعلومات والاستجابات التى من شأنها أن تستثيره لكى ينتج سلوكيات تمكنه من أن يكون أكثر فاعلية فى تعامله مع نفسه ومع بيئته ٠فهو أيضاً هو مساعدة التلاميذأن

يكتسبوا شعورا جيدا عن أنفسهم، فالمساعدة عملية تربوية تختص بالتعلم، فهى تختص بمحوتعلم أنماط سلوكية ضارة وإعادة تعلم سلوكيات جديدة.

(جودت عبد الهادى، وسعيد العزة، ٢٠٠٤: ٧٥- ٧٦)

يشير دان ٢٠٠٠ Dunn إلى برامج اعداد معلمى التدريبات النطقية على أنها تلك العملية التي من خلالها يقوم المعلم بمساعدة العميل على أن يواجه، ويفهم، ويتقبل المعلومات عن نفسة ويتفاعل مع الآخرين حتى يستطيع اتخاذ قرارات فعالة في مختلف جوانب الحياة.

(Dunn,1993: 685)

وكذلك يعرف سبنسير ١٩٩٣ Spencer البرنامج بانة: " خطة مصممة لبحث أى موضوع يخص الفرد أو المجتمع بشرط أن تكون هادفة لأداء بعض العمليات المحددة " (Spencer,1993: 671)

والبرنامج التدريبى هو أحد الاتجاهات الحديثة فى العلاج النطقي، ويهدف إلى إحداث تغيير وتعديل سلوكيات العميل التى تساعد على علاج وتخفيف حدة الاضطرابات أو السلوكيات اللاسوية لدى بعض الأفراد. (Waxman,et,al1996: 35)

ويعرف البرنامج بأنه تصميم مخطط ومنظم على أسس علمية، ويحتوى على مجموعة الخدمات تساعد على حل المشكلات التى تواجه الأفراد فى مجالات التوافق والتكيف والإنسجام والتغلب على الأضطرابات النفسية والإجتماعية وفق أهداف التدريب، الأمر الذى يؤدى إلى توافق الفرد والتحصن ضد المشكلات والتغلب عليها مستقبلاً، فالبرنامج يعتمد بالدرجةالأولى على الجانب الوقائى. أى وقاية الأفراد من الوقوع فى بعض المشكلات الإجتماعية، والإضطرابات النفسية،

الجانب العلاجى، أى معالجة بعض هذه المشكلات وتخفيف نسبة تأثيرها إلى أكبر حد ممكن. (Meadow,et,al,1997: 278-288)

ويعرف دياموند وآخر Diamond ١٩٩٩ البرنامج بأنة يتم فية التركيز على مساعدة الفرد لكى يعرف مشكلاته الإنفعالية والسلوكية ويحلها من خلال إستخدامه لطرق واستراتيجيات التدريس المناسبة بطريقة علمية وفنية متخصصة فى المجال النطقى والكلامى.

(Diamond&HowardL0, 1999: 589)

وعلى هذا يمكن تعريف البرنامج الوطني السعودي لا عداد معلمى التدريبات النطقية إجرائياً بأنه " تطبيق مجموعة من الاستراتيجيات والفنيات التدريسية المستمدة من بعض نظريات التعلم والنظريات العضوية والوظيفية، تقوم على إحداث نوع من الإدراكات المعرفية، لإيجاد حالة شعورية داخلية عن التلاميذ المضطربين تخاطبياً أو لغوياً، تساعدهم فى الاستبصار بمشكلتهم والشعور بالمسؤولية تجاه تلك المشكلة، والاهتمام بإتخاذ الحلول المناسبة لها داخل الجلسات التدريبية العلاجية وتعليمة وتدريبة على مخارج أصوات الكلام بمداخل علاجية لغوية وكلامية مختلفة، لتحقيق الصحة النفسية وخفض اضطرابات التخاطب لدى التلاميذ، وإعداد معلمي التدريبات النطقية والكلامية على التعامل والتفاعل مع هؤلاء الطلاب بالبرامج التدريبية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

وبذلك يعرف البرنامج الوطنى السعودي فيما يلى : -

أ — أسلوب (نشاط) تربوى نفسى مخطط في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة يمارسه المعالج لخفض اضطرابات التخاطب لذوى التلاميذ ومساعدتهم بهدف تنمية المهارات اللغوية والكلامية لديهم.

ب – يتم وضع هذا النشاط المخطط فى ضوء الأسس العلمية والمهنية والتكنيكيات الفنية العالمية المعاصرة لمهنة التخاطب اللغة والكلام والصحة النفسية وعلم النفس التربوى والإرشاد النفسى.

ج – عند تنفيذ البرنامج الوطنى السعودى يراعى إستخدام مبادىء وأسس ونظريات االتعلم الحديثة.

د – يتضمن البرنامج معلومات ونصائح لمعلمى التدريبات النطقية بهدف رفع مستوى الكفاية و التواصل أو التخاطب بينهم وبين المجتمع الذى يعيش فيه من خلال مجموعة من الأساليب التدريبية للمعلمين، بالمقابلة والمحاضرات والمناقشات الجماعية والفردية.

ويعرف علماء اللغة الكلام أو التواصل Communication بأنه تلك العملية الفنية الشاملة التى تتضمن تبادل الأفكار والأداء والمشاعر بين الأفراد بشتى الأساليب والوسائل اللفظية مثل النطق والكلام والصوت واللغة، وغير اللفظية مثل اللباس، والإيماءات والحركات والرسوم والإشارات اليدوية. وتعرف اضطرابات التخاطب بأنها سوء استخدام طرق وأساليب التخاطب أو عدم استخدامها بطريقة مناسبة.

(عصام يوسف، ٢٠٠٧: ١٤٩)

واضطرابات اللغة والكلام هي أي اعتلال يصيب الإنسان سواء أكان كبيراً أو صغيراً، ذكراً أو أنثى و يعيق التواصل الطبيعي بما لا يتوافق مع العمر أو الجنس أو المجتمع، وتشمل هذه الاضطرابات ما يصيب اللغة من اعتلال قبل اكتسابها أو بعد اكتسابها، أو ما يصيب الصوت و يؤثر فيه، أو ما يصيب الكلام ويعيق تدفقه الطبيعي، وقد تكون الإصابة دائمة أو مؤقتة، مكتسبة أو خلقية. Moog, 2001: 693))

وهـى القـدرة علـي توظيـف المهـارات اللفظيـة واللغويـة والـصوتية ومهـارات الفصاحة للتواصل مع الآخرين، سواء علي مستوي الاستيعاب، أو التعبير، ويحدث اضطراب في هذه المهارات عندما يفشل الشخص في توظيفها للتواصل مع الآخرين، فهو نتاج منظم لكلمات اللغة، الأصوات تصبح كلام فقط إذا استخدموا لإصدار كلمـات لهـا معـني، الكـلام لـه إنـساب الإيقـاع بـالنبرةStress وشـدة أو درجـة الصوتintonation وبنبرة لمقاطع الكلمة أو بدون فيكون التخاطب حالة حوار أو اتصال بين طرفين من خلال لغة منطوقة مشتركة بينهما، يفهمها طرفا التخاطب.

كيرك (١٢٨: ١٩٩٣) Kirk

وإنه ذلك الكلام الذي يختلف عن الكلام العادي بمختلف خصائصه من صوت وايقاع، وتردد ومخارج، وطلاقه و بصورة تجعل الفرد غير قادر علي توصيل الرسائل الشفهية إلي الآخرين، حيث يحدث لها تشويه يجعلها غير مفهومة وغير ذات قيمة للآخرين، ويصل ذلك إلي درجة تعوق عملية تواصل الفرد معهم، وما يترتب علي ذلك من آثار اجتماعية ونفسية تحول دون قدرة الفرد علي أداء مهام الحياة اليومية بصورة مناسبة وقد يتعرض لسوء التوافق الشخصي والاجتماعي من جراء ذلك. (عبد العزيز الشخص ١٤٠: ١٩٩٧ ـ١٤١)

كمـا تعـرف رابطـة الكـلام واللغـة والـسمع الأمريكيـة American Sppeech- Language Hearing Association(1993) إضطرابات التخاطب على أنها قصور الفرد أو عدم قدرته على إستقبال وإرسال ومعالجة وفهم مفاهيم أو رموز اللغة سواء كانت لفظية أو غير لفظية.، وهذه الإضطرابات قد تكون ولاديه، أو مكتسبة، وتتراوح شدتها مابين الإضطراب الخفيف إلى الشديد، وقد تصحاب إعاقات سلوكية وحسية. وتصنف رابطة الكلام واللغة والسمع الأمريكية ASLHA والذى يقسم إضطرابات التخاطب إلى نوعين أساسين هما: إضطرابات

الكلام وتشمل إضطرابات الطلاقة والنطق والصوت، وإضطرابات اللغة وتشتمل إضطرابات تعبيرية وإستقبالية وتعلم اللغة.

(ASLHA 1993: 40-41)

وأوضحت كثير من الدراسات والبحوث العلمية أن الأطفال ذوى إضطرابات النطق والكلام ينقصهم القدرة على التواصل اللغوى بشكله المنطوق ممايؤدى بهم إلى العزلة وإضطراب التواصل الإجتماعى، وعدم القدرة على التواصل مع الآخرين، ويؤدى بهم إلى سوء توافقهم والإجتماعى. هذا بالإضافة إلى أن عدداً من الدراسات العربية والأجنبية أكدت على فعالية البرامج الإرشادية فى التصدى للعديد من مشكلات فى التواصل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومن هذه الدراسات: دراسة هبة سليط (١٩٩٥)، فهران درديان (٢٠٠١)، محمد عبد الواحد (٢٠٠٣)، محمد عبد الله السليطى (٢٠٠٤)، سعيد عبد الرحمن محمد (٢٠٠٤)، عبد الغفار الدماطى (٢٠٠٥)، محمد النحاس (٢٠٠٧)، مويسلمان وآخرون (١٩٩١)، Musselman,et,alسبانسير(١٩٩٣) Spencer، وكيسمان وآخرون (١٩٩٦)، al, Waxman,etمآدوا وآخرون (١٩٩٧) Meadow,et,al، كاليدرون (٢٠٠٠) Calderon**.**

وحيث أن معظم هذه الدراسات تركز على محور إهتمامها على إرشاد الأسرة بصفة عامة، وإرشاد الأمهات بصفة خاصة، وحيث أن هذه الدراسات ركزت أيضاً وبشكل كبير على الاتجاهات والتوجيهات القديمة فى تنمية مهارات التواصل ولم تتعرض إلى الاتجاهات العالمية المعاصرة أو التقنيات الحديثة فى مجال برامج إعداد المعلم المعاصر لخفض وعلاج إضطرابات اللغة والكلام بالإضافة إلى إستخدام فنيات نظريات التعلم وأنواعة المختلفة حسب درجة وشدة ونوع الاضطراب النطقى والكلامى والإستفادة منه تنمية مهارات اللغة والكلام وبالتالى تنمية مهارات التخاطب والتى هدفت إليها الدراسة الحالية. من هنا يتضح أن من أوليات

برامج الارشاد العالمية المعاصرة لتلاميذ المرحلة الابتدائية الإهتمام بتنمية مهارات اللغة والكلام لديهم وذلك بإستخدام البرامج الإرشادية حتى يستطيع هؤلاء الأطفال تحقيق التواصل والتوافق الإجتماعى مع المجتمع الذى يعيشون فيه. وترجع الحاجة الماسة إلى تصميم برنامج وطنى سعودى مقترح لإعداد معلمى التدريبات النطقية وتنميتهم مهنيا على خفض وعلاج التلاميذ ذوى اضطرابات اللغة والكلام فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

حيث يواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية من اضطرابات التخاطب " اللغة، والكلام، والصوت، النطق " و مشكلات انفعالية وسلوكية تتمثل فى عدم القدرة على التواصل مع الاخرين بسبب وجود اضطرابات اللغة والكلام الذى يتسبب فى خلل العلاقات الاجتماعية فى مواقف مختلفة ويشعر بالرفض من الاخرين، الاكتئاب، الانطواء، والعزلة، والانسحاب من المواقف الاجتماعية، الاحباط، ، والشعور بالنقص، والعدوانية نحو الذات أو نحو الآخرين والشعور بالفشل وانخفاض الدافعية فى التحصيل وعدم القدرة على التعلم من مشكلات أكاديمية ونمائية وتتمثل فى القراءة والحساب والكتابة والادراك والانتباه والذكرة والتفكير... ألخ، وصعوبة التعبير عن نفسة وفهمه للآخرين وصعوبة النضج الإجتماعى

ونظراً لأهمية أساليب جمع البيانات والمعلومات لأغراض التقييم والتشخيص وطرائقه، ومجالاته ونظرياته وتطبيق فنياته فى ضوء المعايير العالمية لبرامج التدريب النطقى خفض وعلاج اضطرابات التخاطب. صمم الباحث برنامج وطنى سعودى مقترح يهدف إلى خفض وعلاج التلاميذ ذوى الاضطرابات اللغوية والكلامية، وكذلك تفعيل دور الهيئة التدريسية من معلمى التدريبات النطقية والكلامية فى برنامج التدريب الفردى أو الجماعى، كذلك فى التعرف على المشكلات النطقية والكلامية التى تؤثر على الجانب التحصيلى وتنجم عنها مشكلات تربوية مثل

الهروب والغياب من المدرسة، وظهور مشكلات تؤثر على عملية القراءة والكتابة مثل الديسلكسيا أو الديسجرافيا وصعوبات تعلم اللغة وأستخدمها فى العلميات البرجماتية وصعوبات التفعالات الاجتماعي واستخدام أحدث استراتيجيات نظريات التعلم وغيرها من نظريات إكتساب اللغة والكلام فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة وإخراج معايير ضبط الجودة العالمية فى مجال اعداد معلمى التدريبات النطقية.

ثانياً- مشكلة الدراسة: -

تنبثق مشكلة الدراسة الراهنة أو الحالية في ضوء ما انتهت إليه البحوث والدراسات الأجنبية والعربية السابقة حيث توجد ندرة من الدراسات العربية والأجنبية في مجال برامج اعداد المعلمين فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة خفض وعلاج اللغوية والكلامية فى الوطن العربى بصفة عامة واللملكة العربية السعودية بصفة خاصة وإكسابهم العديد من المهارات اللغوية اللازمة للتفاعل أو الاندماج الاجتماعي المقبول.

ومن خلال عمل الباحث كعضو هيئة تدريس بقسم التربية الخاصة وكمتخصص فى مجال إضطرابات التخاطب والنطق والكلام وجد أن أكثر المشكلات التى يعانى منها تلاميذ المرحلة " مشكلات اضطرابات التخاطب والنطق والكلام من حذف omission، وإضافة Addition، وتحريف أو تشويه Distortion، وإبدال Substitution، وتأخر النمو اللغوي، واضطرابات في الصوت والنطق من شدة الصوت، وارتفاع طبقة الصوت وانخفاض طبقة الصوت ونوعه، وفقدان القدرة علي فهم اللغة وإصدارها، وتفاوت مستويات النطق حسب درجات الذكاء، ووجود درجات مختلفة من اضطرابات النطق والكلام تتراوح بين اضطرابات اللفظ البسيط إلي تأخر النطق المتوسط الشدة، تجد أصوات

وهمهمات، يتميز بالإزعاج والغلظة، وأجش، أنفي كلام طفلي، تلغرافي، مختصر، يصعب فهمه، كما أن هناك آثار نفسية لدى الطفل كالملل والسأم Boredom، واللعب playing، والإحباط Frustration، والعصبية Nervous بالإضافة إلي مشكلات سلوكية Behavior مثل الانسحاب من المجتمع، والعدوانية والقلق والخجل، وعدم تحمل المسئولية والانطواء والخوف، تكرار السؤال الموجه إليهم بقوله " هاه " أو "ماذا وكذلك هناك مشكلات أخري في الأصوات المنطوقة فمنها (ت) بدل من (ثّ)، (ث) حابسة الهواء، إصدار صوت(آ)منفرجة بدلا من(ى)، إصدار صوت (م) بدلا من صوت (ب)، إصدار نغمة نفخ زفيري بدل صوت(ف)، التقارب الصوتي كما هوالحال بين صوتي(د، ض) في كلمة ضفدع، أو التبديل اللفظي كما في بعض اللهجات بين صوتي (ض، ظ) أو (ض، ز) مثل كلمتي ضعيف وضابط بالعامية.. الخ.

لذا كان من الضرورة إعداد إلى تصميم برنامج وطني سعودي مقترح فى خفض وعلاج التلاميذ ذوى اضطرابات اللغة والكلام وإعداد معلمي التدريبات النطقية وتنميتهم مهنياً فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. لكي يتحقق الدمج داخل المجتمع.

وبالتالي يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيسي التالي " ما مدي فعالية برنامج وطنى سعودي مقترح فىخفض وعلاج التلاميذ ذوى اضطرابات اللغة والكلام وإعداد معلمي التدريبات النطقية وتنميتهم مهنيا فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة؟

الدراسات السابقة فى ضوء الاتجاهات العالمية:

كشفت نتائج دراسة مويسلمان وآخرون (٢٠٠٩)، Musselman et,al على أهمية البرامج التدريبية التى حققت للأطفال تحسن فى المهارات الشفهية، والإدراك

الفونولوجى لتناسق المهارات الصوتية والكلامية والذى تحقق من خلال البرنامج، لعينة من المراهقين قوامها ٢٣ مراهقا وأسرهم وأتضح ذلك للأطفال بالمجموعة التجريبية نتيجة لتعرضهم للبرنامج الإرشادى مع والديهم، ولم يتضح ذلك للأطفال بالمجموعة الضابطة لعدم تعرضهم للبرنامج. ويرجع إلى تأثير البرنامج التدريبى التطبيقى الذى ساهم فى تحسين مهارات التخاطب للأطفال المواقف البيئية المحيطة وإشراكهم فى تلك المواقف مما أثرعلى تحسين النطق للأطفال، ويتضح أيضاً من خلال توعية الوالدين بمفهوم التخاطب وأهدافه وعناصره ونظرياته وكيفية إتمام دورة التواصل، والمراحل التى تمر بها والقواعد التى تتبع فى التخاطب، وتطبيقها فى أهم المواقف من الحياة اليومية التى تشجع طفلهم من خلالها استغلال قدرته، والإعتماد على نفسه بما يتناسب مع قدراته فى حدود المسئوليات المتطلبة منه والمناسبة لمرحلته العمرية لتحسين المهارات السمعية الشفهية، وتتمثل المواقف فى إعتماد الطفل على نفسة واستقلالية وتفاعلة أيضاً مع الآخرين، وقد استخدم الباحث الإرشاد الجماعى بما يتيحه من تبادل للخبرات ووحدة الهدف، وما يتيحه من فرص للتعبير عن الإنفعالات بطريقة مقبولة، وينمى الثقة والتعاون بين أفراد المجموعة التجريبية والباحث، كما تمت صياغة هذا البرانامج فى إطار النظرية المعرفية السلوكية، وقد تمثلت الفنيات المستخدمة خلال البرنامج التدريبى فى المحاضرة والمناقشة (التعليم النفسى)، والنمذجه (من جانب الباحث إلى جانب إستخدام شرائط الفيديو توضح كيفية إخراج أصوات الخروف، والتعزيز الذاتى، والواجبات المنزلية، والمراقبة الذاتية وذلك لتصوير ما يصدر من المضطرب لغويا وكلاميا من سلوكيات غير مقبولة، وأظهرت النتائج حدوث نقص دال إحصائياً فى إضطرابات الصوت والكلام.

وقد أجرى سبانسير(٢٠١٣) Spencer دراسة على ١٥ طفلاً من ذوى إضطرابات اللغة والكلام ووالديهم شاركوا فى برنامج تدريبى فى خفض

إضطرابات النطق بإستخدام الإرشاد السلوكى والمعرفى مبنى على فنيات التشكيل، والتعزيز الإيجابى، والأنشطة السارة، والمناقشة وتبادل الحوار، والتمثيل ولعب الأدوار، والواجبات المنزلية، والإرشاد الفردى والجماعى، وقد أشارات النتائج إلى أن التدريب على المهارات اللغوية قد ساهم فى خفض إضطرابات النطق لدى أعضاء المجموعة التجريبية.

قام كل من وكيسمان وآخرون (٢٠١٣) Waxman et al دراسة هدفا من خلالها إلى التعرف على مدى أهمية البرامج التدريبية التربوية فى تطوير مهارات اللغة الإستقبالية والتعبيرية، وذلك من خلال تقديمهم لبرنامج تدريبى تربوى بإستخدام معالجة المعلومات السمعية النطقية، وأوضحت النتائج فعالية البرنامج التدريبى فى خفض إضطرابات النطق واللغة لهؤلاء الأطفال بشكل دال إحصائياً، ويتضمن هذا البرنامج إعتماداً على مهارات تتعلق بالمعالجة السمعية النطقية بتدريب الطفل بإستخدام مهارات الصوتيات والسمعيات، وتدريب الاطفال على إستيعاب وفهم والأصوات المسموعة، والتدريب على مهارات التدريب السمعى وتمييز الأصوات، وتصور الأصوات المألوفة، وإسترجاع وتذكر الأنماط الصوتية المختلفة والكلمات والإدراك الفنولوجى Phonological Awareness، إدراك الكلام من خلال التنغيم والنبر وتحديد موقع الصوت، وتسلسل الأصوات، وعلى حساسية التناسق للأصوات فى الكلمات المحكية، وتدريبة أيضاً على تسمية الحروف والأشياء المصورة، وإسترجاع المفردات التعبيرية Expressive vocabulary، وتدريبهم على مهارات تحديد أوجه الشبه والإختلاف بين أصوات الحروف، وربط أصوات الحروف مع الرموز المكتوبة والتهجئة الشفهية، وإتباع الإرشادات الشفهية عن طريق المناقشة الجماعية، وتكرار الإرشادات لتسهيل عملية المعالجة اللغوية، والبعد عن المشتتات السمعية والبصرية والإستعانة بالإشارات والإيماءات والتنويع فى تنغيم الكلام، وإستخدام الباحث آلات التسجيل فى كتابة الملاحظات، والتغذية المرتجعة

السمعية، والإرشاد الجماعى وتعزيز السلوك الإيجابى، ولعب الأدوار، والنمذجة، التكرار، وأوضحت النتائج حدوث تغيرات إيجابية دالة فى النطق لهؤلاء الأطفال دلت عليها الفروق الدالة التى وجدت فى جميع الجوانب التى يتضمنه قياس إضطرابات النطق واللغة بين القياس القبلى والبعدى وذلك لصالح القياس البعدى مما يدل على فعالية تلك الإجراءات فى تنمية المهارات النطقية واللغوية.

وقد أقترح الباحث تصميم برنامج وطنى سعودى مقترح فى مجال اعداد معلمى التدريبات النطقية والكلامية للأسباب التالية: -

١- توجيه المعلم على أساليب المسح والفرز والتشخيص التلاميذ ذوى الاضطرابات اللغوية والكلامية.

٢- إعداد معلم التدريبات النطقية من خلال البرامج التربوية فى خفض وعلاج الاضطرابات اللغوية والكلامية وتنميتهم مهنيا فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

٣- إعداد معلم قادر على التعرف على المشكلات الدخيلة أو المصاحبة التى تؤثر على التحصيل الاكاديمى ومنها اضطرابات اللغة والكلام فى ضوء معايير ضبط الجودة العالمية.

٤- الاستفادة من استخدام أحدث الفنيات واستراتيجيات التدريس فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والذى حددها كل من Van Riper، Bennet & Mcreyonold approach، Gooz's approach.. ألخ فى تصميم البرامج التدريبية والتربوية فى ضوء معايير ضبط الجودة العالمية.

١- التعرف على الأسس العالمية التى يقوم عليها البرنامج الوطنى السعودي.

٢- التعرف على الخدمات التى يقدمها البرنامج فى المجالات المختلفة.

٣- خطوات بناء البرنامج فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة من مصادر لبناء البرنامج، والفنيات الحديثة المستخدمة فى برنامج التدريبات النطقية والكلامية ، والمواد والادوات والوسائل الحديثة المستخدمة فى البرنامج.

٤- الاعتبارات العالمية التى روعيت في تصميم البرنامج الوطني السعودي لا عداد معلم التدريبات النطقية.

٥- تخطيط وخطوات تصميم البرنامج الوطني السعودي فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

٦- أساليب تقييم البرنامج الوطني السعودي فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

ثانياً : اهداف البرنامج : -

١- الأهداف العامة للبرنامج: -

يتمثل الهدف الرئيسي أو العام للبرنامج إلى فعالية فعالية برنامج وطنى سعودى مقترح لاعداد المعلمين وتدريبهم على خفض وعلاج التلاميذ ذوى اضطرابات اللغة والكلام وإعداد معلمى التدريبات النطقية وتنميتهم مهنيا فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، وذلك وفق العمر الزمنى المحدد لهذا البرنامج ووفق ما يقتضيه البرنامج من جلسات تدريب على تنمية وتطوير القدرات اللغوية والكلامية لدى الأطفال ذوى إضطرابات اللغة والكلام، كما يهدف البرنامج إلى تنمية المهارات النطقية والكلامية واللغوية والصوتية لدى هؤلاء التلاميذ ، وهو برنامج تدريبى في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة يهدف إلى تدريب مجموعة الدراسة على طرق التخاطب اللغة والكلام الحديثة بأنواعها وأشكالها ، كما يسعى إلى تعزيز دوره عملية التخاطب، والمراحل التى يمر بها والاستراتيجيات التى يتبعها الطفل اثناء التدريب على عملية التخاطب.

ورغم تركيز على تحقيق الهدف إلى أنه يساهم فى تحقيق مجموعة أخرى من الأهداف وهى: -

٢- الأهداف الإجرائية للبرنامج: -

١. الاستفادة نقاط القوة عند التلاميذ واستغلالها وتنمية مهارات الكلام لديهم.

٢. التدريب على الإصغاء والتركيز على إدراك الصوت ومصدره.

٣. التدريب اللغوى والكلامى والنطقى والصوتى حسب نوع ودرجة وشدة الاضطراب..

٤. التدريب على استخدام النفيات المنبثقة من نظريات التعلم واكتساب اللغة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة بهدف تعليمهم مهارات اللغة والكلام بحيث يستطيعوا ان يتواصلوا مع الاخرين من خلال الطلاقة الكلامية وبذلك أصبح هؤلاء الأطفال قادرين على التخاطب بشكل ملائم من خلال استخدام اللغة المنطوقة..

٥. قدرة الأطفال على استخدام الفنيات والاستراتيجيات التربوية العالمية الفردية والجماعية في المنزل أو المدرسة.

٦- تدريب الأطفال على مهارات اللغة والكلام وجعلهم قادرين على تعلم مهارات الإنصات والكلام بطلاقة.

٧- مساعدة هؤلاء الأطفال ليصبحوا مواطنين مشاركين مستقلين فى المجتمع.

٨- تنمية مهارات الإستقبال والتداعى والترابط والأغلاق اللفظى السمعى والبصرى والذاكرة السمعية والبصرية المتتالية ومزج الصوات

٩- تنمية مهارات الإدراك والتمييز والإدماج السمعى وإدراك العلاقات السمعية والإستماع والانتقال والتمييز السمعى بين الشكل والأرضية.

١٠- تنمية مهارات اللغة الإستقبالية والتى تشمل: مهارات الأستماع، والفهم، وتنفيذ اللغة.

١١ – تعريف معلمى التدريبات النطقية أعضاء المجموعة التجريبية، بمفهوم إضطرابات التخاطب، وأسباب ونتائجه وكيفية التخلص منه أوتفادية.

١٢- التعريف بأهمية وطبيعة المرحلة العمرية التى يعيشونها، والتى تتضح فى موضوع الجلسات والمناقشات.

١٣- تنمية وإكساب أفراد عينة الدراسة مهارات التخاطب والتفاعل الإجتماعى والسلوكيات الإيجابية، من خلال الفنيات المستخدمة لحل المشكلات التى يتعرضون لهابسبب إضطربات إضطرابات التخاطب.

١٤- إستخدام أفضل وأحدث طرق التأهيل التخاطبى والكلامى فى البرنامج التربوى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة وإستعادة وظائف الكلام إلى اقصى درجة ممكنه.

١٥- تنمية مهارات الوعى والتمييز والإستماع الصوتى والإستيعاب السمعى والاستجابة للأصوات.

١٦- الأستفادة من نشاطات الحياة اليومية فى نمو الحصيلة اللغوية للطفل، هذا بالأضافة إلى خلق جو التواصل بين الطفل ومن حولة الوالدين والأخوة والأقران.

١٧- مساعدة الوالدين على التواصل مع أبنائهم عن طريق إشراكهم فى تطبيق البانمج عن طريق تقديم نشاطات تدريبية لهم

١٨ – إستخدام لغة منطوقة غنية بالصفات فوق الصوتية (مثل تغيير نبرة الصوت، وإبطاء إيقاع الصوت، ونطق الكلمات الهامة بشكل واضح، وزيادة التكرار للمفردات الجديدة، وإستخدام جمل سيطة وذات معنى من كلمتين إلى ثلاث ٠٠٠ إلخ

١٩ – الحد من مشكلات الأطفال ذوى إضطرابات اللغة والكلام فى المستقبل

-٢٢ – تنمية مهارات اللغة التعبيرية التخاطبية والتى تشمل: مهارات النطق، والكلام، والصوت واللغة بإستخدام المداخل العلاجية الحديثة في ضوء الاتجاهات العالمية، وتحقيقاً لهذا الهدف يتناول البرنامج الوطنى السعودى تنمية المهارات التخاطبية لمعلمين التدريبات النطقية وتلاميذ المرحلة الابتدائية كالتالى: -

أ- إعداد وتدريب المعلمين والتلاميذ على تنمية مهارات الصوت: -

ويقصد بها تطوير عادات صوتية فعالة ومؤثرة، وإعتماد الطفل على نفسة فى التفاعل اللفظى وإنتاج وأصدارأصوات الكلام (مخارج أصوات الكلام) مع أقرانه والمحيطين به، وكيفية نطق الصوت أو المقطع من حيث الشدة أو نوعية الصوت، والنغمة أو الرنين، والمدى أو طبقة الصوت، والتعرف والتمييز بين الأصوات البيئية المختلفة والمتشابهه والإنتباه إليها، وتنميه قدراته على التمييز السمعى، وترتيب وتركيب الأصوات المختلفه من خلال الآتى: -

- توفير الدفاعية وتعديل بعض العادات الراسخة لتغيير الصوت غير الملائم عن طريق نظريات وفنيات الإرشاد النفسى ٠
- التدريب على الاسترخاء لإخراج الأصوات الكلامية فى مناطق الوجه والفم والحلق ٠

- تنمية القدرة على التحكم الإرادى فى الصوت من خلال التدريبات الصوتية للحد من إرتفاع طبقة الصوت ٠
- التدريبات الصوتية لخفض توتر الجهاز الصوتى (عضلات الحنجرة) ويتضمن ذلك زيادة خروج الهواء أثناء الكلام و تشجيع وتدعيم الرفق فى تقريب الأحبال الصوتية من بعضها ٠
- التدريب السمعى على مراقبة التحدث بصوت مريح ٠ - التدريبات الصوتية لتحسين طبقة الصوت ٠
- التدريبات الصوتية لزيادة مرونه طبقة الصوت ٠ - التدريبات الصوتية لتحسين نوعية الصوت بوجه عام ٠
- ممارسة الطفل على مهارات التمييز والإدراك والتذكر للأصوات فى المواقف المختلفة التى تتضمن الكلام وتحسين مهارات الإستماع ٠
- التدريب على الإستخدام الصيح للأصوات المتعلمة وتعميميه فى جميع مواقف الكلام ٠

ب – إعداد وتدريب المعلمين والتلاميذ على تنمية مهارات الكلام: -

ويقصد بها تطوير عادات كلامية صحيحة فعالة ومؤثرة، وإعتماد الطفل على نفسة فى الكلام مع الآخرينبشكل متناسق بدون بطىءأو خوف وقلق من الكلام أو تكرارفى أصوات الكلام أو إحتباس أو لدغات فى الكلام من خلال الآتى: -

- إرشاد الطفل عن طريق الإيحاء والإقناع لتلافى الشعور بالنقص والخوف من الكلام ٠

- تدريب الطفل على فهم الكلام الذى يسمعة فى البيئة ثم التدرج إلى التمكن من عمليات الكلام ٠والأنصات لما يدور ولة من أحاديث ٠

- التدريب على مهارات إخراج الكلام عن طريق تدريبات الإسترخاء والتنفس ٠

- التدريب على مهارات الكلام الإيقاعى والحركات الإيقاعية والفربوتونال أو اللفظ المنغم

- التدريب على مهارات التحكم فى إيقاع الكلام ومايتضمنه ٠

- التدريب على مهارات المحاكاه والتكرارو التقليد لنطق الكلمات أو الجمل بطريقة صحيحة عن طريق العلاج الشفهى أو اللفظى ٠

- الإدارك الحسى للأصوات الكلامية عن طريق التدريب على مهارة التغذية الراجعة السمعية التى يراقب فيها المتكلم صوته أو يسمع الطفل أخطاءه ويصححة من خلالها ٠

- محاولة آداء الكلام الصحيح (مخارج أصوات الكلام) بكل المعينات والاجهزة الحسية والمرئية وفهم الدلالات المصاحبة للكلمات التى يستخدمها ٠

- تحسين معدل الكلام وضبطه والتحكم فيه عن طريق تدريبات التنفس أثناء الكلام.

- التدريب على مهارات البنية المقطعية من القرءان الكريم ٠ - تصحيح آداء التلاميذ فى التعبير الشفاهى ٠

- التدريب على إستخدام مقويات الأصوات الكلامية الفردية والجماعية فى تصحيح الكلام المعيب ٠

- التمييز بين الكلمات المتشابهة فى الوزن أو اللحن وتحليل الكلمة إلى مقاطعها والجملة إلى كلماتها ٠

ج – إعداد وتدريب المعلمين والتلاميذ على تنمية مهارات النطق: -

ويقصد بها تطوير عادات نطقية صحيحة فعالة ومؤثرة، وإعتماد الطفل على نفسة فى نطق أصوات الكلام مع الآخرين بشكل متناسق بدون حذف وإبدال وتحريف أوتشويه وأضافة من خلال الآتى ٠

- تدريب الأعضاء المسئولة عن النطق وتقوية أعضاء جهاز النطق (الجهاز التنفسى – الأوتار الصوتية – اللسان –الشفاه – اللهاه – الحلق) ٠ - التدريب على مهارات الأعداد الكلامى مثل التمييز اللغوى لنطق الأصوات الكلامية ٠
- تدريب الأطفال على تشكيل أصوات الحروف المعيبة بشكل صحيح ٠
- تشجيع الطفل على التركيز اللغوى وإدراك المؤثرات السمعية والإستجابة اللفظية للمثيرات النطقية وإستدعاء المعنى اللغوى ٠ ج –إعداد وتدريب المعلمين والتلاميذ على نمية مهارات اللغه: -

ويقصد بها تنمية المهارات اللغوية المنطوقة والمكتوبة، وإعتماد الطفل على نفسة فى فهم معنى الكلمة أو الجملة و نطق اللغة وكتابتها وتركيب أصوات من حيث القواعد والمعنى الصحيح من خلال الآتى: -

- التدريب على التعرف على مهارات المفردات الللغوية ٠
- التدريب على مهارات الإستيعاب القرائى للحروف والكلمات والجمل المتشابهه وغير المتشابه ٠

- التـدريب علـى مهـارات الإسـتيعاب والفهـم الـسمعى للحـروف والكلمـات والجمـل المتشابهه وغير المتشابه ٠

- التـدريب علـى مهـارات التراكيـب اللغويـة (اللفظيـة) الفهـم والتعـبير فـى القـراءة أوالكتابة أو الحديث.

- التـدريب علـى مهـارات تـذكـر أصـوات الحـروف وتحليـل الكلمـات إلى أجزائهـا إستخدام الكلمات بشكلها الصحيح إستثمار مواطن القوة المتبقية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ٠

- زيادة التكيـف الإجتمـاعى والـسلوكـى إلى الحـد الأقصى للانخـراط فـى معـترك الحياة الإجتماعية ٠

ثـالثـاً : أهميـة البرنـامج الـوطنى الـسعودى لاعـداد معلمـى التـدريبات النطقيـة والحاجة إليه :

تتـضح أهميـة البرنـامج المـستخدم مـن أهميـة الخـصائص المتميـزة بالنـسبة لإضـطرابات التخاطـب لتلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة ، والتـى يمكـن أن يقـوم التـدريب التربـوى دوراً مهمـاً فـى تقليـل وخفـض حـدتها لـدى الأطفـال بـصورة جوهريـة ، لأنـه لايعـالج تلـك المـشكلات والقـصور لـدى الأطفـال المـضطربين نطقيـا وكلاميـا ، بـل يحـرص علـى الأسـرة كلـها ، وقـد اثبتـت نتـائج الدراسـات الـسابقة أن الأطفـال ذوى إضـطرابات التخاطـب أنهـم محتـاجون إلى خـدمات وبـرامج تخاطبيـة ونطقيـة ، حتـى يستطيع الطفـل أن يـستغل جميـع المقـدرات التـى يمتلكهـا مـن أجـل تعـويض الـنقص المترتب على الاضطراب، وتنمي الحـصيلة اللغويـة الأسـتقبالية والتعبيرية ممـا يـساعد التلاميـذ علـى زيـادة التكيـف مـع الأسـرة والمجتمـع وتحـد مـن مـشكلات التواصـل لـديهم كمـا يـسعى البرنـامج الحـالى فـى رفـع الكفـاءة اللغويـة وطريقـة التعـبير عـن

الأفكار بشكل أكثر تناسباً مما يعينهم فى التعرف على عالمه المحيط بكافة أبعاده ٠

- فالتخاطب هو العلاقة الضرورية التى تربط الأبناء بوالديهم وبالمجتمع، وتلعب برامج التدريب التخاطبى دوراً رئيسياً فى التواصل أوالتفاعل الإجتماعى كما يفعل فى مجالات النمو الأخرى وقد أوضحت العديد من البحوث والدراسات أهمية البرامج التدريبية فى خفض وعلاج إضطرابات التخاطب للأطفال ومن هذه الدراسات دراسة ٠ (فهران ردديان، ٢٠٠١)، (محمد عبد الواحد، ٢٠٠٣)، (سعيد عبد الرحمن، ٢٠٠٤)، (عبد الغفار الداماطى، ٢٠٠٥)، (Musselman,et,al,1991), (Spencer,1993) (Meadow,et,al, 1997) calderon,2000)

وعلى ذلك يمكن تحديد أهمية البرنامج الحالى فى النقاط التالى : -

أ- تبصير الأطفال بجوانب البرنامج والهدف منه ونظام الجلسات ٠

ب- قد يساهم البرنامج الوطنى السعودى فى مساعدة الأطفال ذوى إضطرابات اللغة والكلام على تحقيق التواصل والتخاطب مع نفسه ومع أسرته، وأيضاً مع المجتمع الذى يعيش فيه ٠

جـ - تهتم الاتجهات العالمية المعاصرة بالبرامج التدريبية والعلاجية بالتدخل فى مشكلات الأطفال ذوى إضطرابات اللغة والكلام وذلك من خلال تقديم التقنيات الحديثة فى طرق التخاطب أوالتواصل مع هذه الفئة، ومن أجل التغلب على سلبيات هؤلاء التلاميذ فى وقت مناسب وحتى لاتتضاعف هذه السلبيات التى قد يعانى منها هؤلاء الأطفال٠

د- وهنا نجد اهمية إستغلال جميع نقاط القوة المتوفرة لدى الأطفال ذوى إضطرابات اللغة والكلام (مواطن القوة، والحصيلة اللغوية المتبقية ·· إلخ)، حتى نستطيع مساعدته فى التغلب على الصعوبات التى يواجهها ·

ه- وهنا نجد أيضاً أهمية تدريب المعلم و الطفل المضطرب لغويا وكلاميا على الإفادة القصوى من الأدوات والفنيات فى: -

- الإستماع إلى الأصوات الكلامية عن طريق الأدوات والفنيات·
- التمييز فيما يسمعه بين الأصوات الكلامية والخلفية الضوضائية المحيطة بهذه الأصوات ·
- إدراك صوته هو ذاته وتمييزه من غيره من الأصوات الأخرى ·
- المقارنة بين النماذج اللغوية والكلامية التى يسمعها من الأفراد المحيطين به ومايبذله هوذاته من جهود لتعلم اللغة والكلام ·
- الأستفادة بأقصى مايمكنه من من الأدوات والفنياتا لفردى الخاص به وكذلك النظام الجماعى لتكبير الصوت والإستمتاع بالأصوات الكلامية فى أدنى مستويات أودرجات المضطربين لغويا وكلاميا·

٦- مساعدة والدى المضطربين لغويا وكلاميا على التخلص من إتجاهاتهم السلبية أومشاعرهم المرضية الناجمة من المشكلات والإضطرابات المصاحبة المضطربين لغويا وكلاميا وتكوين إتجاه إيجابى سليم نحوهم ·

٨- مساعدة الآباء فى توفير بيئة مناسبة للغة والكلام ·

٧- تنمية بعض جوانب السلوك التكيفى وتحسين النمو النفسى ككل لدى الاضطرابات اللغة والكلام ·

رابعاً : أسس بناء وتطبيق البرنامج : -

الأسس العلمية للبرنامج : -

يستند البرنامج الحالى على أسس علمية تطبيقية فى مجال اعداد المعلم والتدريب اللغوى والكلامى وأكسابهم الحصيلة اللغوية لهم وفقاً لأهمية اللغة كأداة تواصل أو تخاطب جيدة مع الفرد والمجتمع وإيماناً بأهمية البرامج التدريبية مع ذوى المضطربين لغويا وكلاميا ، وتتضح بشكل جلى أهمية التدخل التخاطبى وخاصة الاضطرابات اللغة والكلام فى عملية التواصل والتفاعل الإجتماعى والتنبية الحسى والمعرفى وهى ما تنعكس على الحصيلة اللغوية ومواطن القوة لديهم وزيادة التوافق الإجتماعى مع الآخرين وحماية من مخاطر بطء تقديم الرعاية اللازمة ويقوم البرنامج الحالى على عدة نظريات فى عملية الأكتساب اللغوى والتخاطبى أو خفض درجة إضطرابات التخاطب فقد رأى الباحث أهمية إستعراض النظريات التى يمكن أن يستفاد منها فى وضع البرنامج التدريبى التربوى الذى يعمل على خفض درجة إضطرابات التخاطب، وقام الباحث هنا بعرض لأهم النظريات على النحو الآتى: -

أولاً : النظريات النفسية :

١- **النظرية السلوكية أو الإرشاد السلوكى** Behavior Counseling Theory وهى تقوم على المبادىء التى نشأت من نظريات التعلم ويطلق عليها فى بعض الأحيان تعديل السلوك Behavior Modification وأحيانا العلاج السلوكى Behavior Therapy و تؤكد على تفسير التعلم اللغوى وفقاً لمبادىء التقليد والتعزيز والأقتران والتشكيل للسلوكيات اللغوية ، وإضطرابات التخاطب من وجهة نظر المدرسة السلوكية عبارة عن سلوك مكتسب بالتعلم و ترى هذه النظرية أن النطق والكلام

و اللغة يتم تعلمهما من خلال عملية التدعيم أوالتعزيز وتكرارها عن طريق الإشراط والتقليد ٠

(Norton, 1993-26)) (محمد رفقى وفتحى عيسى، ١٩٩٧: ٦٢،

٢- نظرية تعلم اللغة Learning Theory And Language **و الإسترسال:**

يكتب سكنر B.FSkinner قائلاً إنه يتم تعلم اللغة والنطق والكلام من خلال مشجعات ومقويات منتخبة يزود بها الطفل إستخدامة للنطق والكلام واللغة للتحكم والعمل فى البيئة المحيطة، وثمة منظر آخر فى عملية التعلم هو و٠ هـ مو ير (O0 H 0 mowaer) الذى أقترح نظرية وفيها يقوم الأطفال بتكرار الكلمات المنطوقة " مخارج أصوات الحروف " وربط الحروف بالكلمات ثم الجمل فى إكتساب التراكيب النحوية أو النسق اللفظى أو النطقى للكلمات أوالأصوات المعيبة، وتشكل هذه الكلمات بمكافآت " تعزيز" عندما يأتى الطفل بالإستجابه الصحيحة ٠ (جلوريا، كاثرين، ١٩٩٠: ٢٣- ٢٤)

٣- نظرية التعلم الإجتماعى أو النظرية الإجتماعية: Social Learning Theory:

وهى تؤكد على دور التقليد والمحاكاه للنموذج أو ملاحظة الأنموذج أو تقليده أولعب الأدوارومشاهدة الآخرين يقومون بها فى تعليم المهارات اللغوية ومعالجة الإضطرابات اللغوية أو النطقية، وفيها يعزز سلوك الأطفال المضطربين لغويا وكلاميا بعد تقليدهم لمخارج أصوات الحروف أو الكلمات أولنماذج سلوكية المراد تعليمها وبالتالى تعميم هذه الخبرة فى المهارة إلى مهارات أخرى، وتعتمد قوة التعلم على مدى التعزيز ومكانة النموذج أومن خلال التشكيل بالنموذج أو العمليات البديلة، ومن أكثر أنواع النمذجة المستخدمة فى المعالجة اللغوية والكلامية هى النمذجةالمشاركة والحية والرمزية كالأشخاص، والتسجيلات

لـصوتية، والـصور أو الأفـلام ٠٠ إلخ حيـث تتـضن ثـلاث عمليـات فـى خفـض إضطرابات التخاطب: -

- ملاحظة النموذج أثناء تأدية المضطربين لغويا وكلاميا للسلوك المراد تعديلة والإنتباه للمعلومات التى يعرضها المرشد

- القيام بآداء السلوك من جانب الأطفال المضطربين لغويا وكلاميا ٠

- تقديم توجيهات تقويمية وتعزيزية من جانب المرشد للطفل أثناء تأديته السلوك المطلوب ٠

(محمد النحاس، ٢٠٠١: ٤٥- ٤٦)

٤- **نظرية الإشراط الإجرائى:** - Theory Operant Behaviorism

ينطلق هذا الاتجاه من مبادئ نظرية سكينر Skinner في التعلم الشرطى وذلك بإقتران مثير شرطى يصاحبه حدوث إستجابة شرطية، تثبيت من خلال التعزيز ويفسر حدوث إضطرابات التخاطب على أنه سلوك إجرائي يعتمد على وجود تعزيز Reinforcement لوجود إضطرابات نطق وكلام التي تحدث لكل الأطفال تقريبا في مرحلة اكتساب اللغة. ويختفى هذا الإضطراب فى وجود تعزيز إما أن يكون ايجابياً في صورة اهتمام من جانب المرشد فيقوم على خفض إضطرابات النطق والكلام وتصبح سمة من سمات كلام الطفل، أو يكون تعزيزاً سلبياً يأتي في صورة رفض أو إحباط للطفل مما يؤدى إلى ظهور رد فعل التفادى والتحاشي للكلام عند الطفل مما يعزز عملية إضطرابات التخاطب، فمن المهم تعزيزالسلوك بطريقة مستمرة فى بداية تعلم الطفل النطق الصحيح للأصوات ثم ننتقل إلى التعزيز المتقطع فى مرحلة المحافظة على ما تم تعلمه من النطق الصحيح ثم العمل على محوأو أطفاء هذا التعزيز تدريجياً.

كذلك تشتمل النظرية على مجموعة فنيات أخرى بجانب التعزيز نتستخدمها فى معالجة إضطرابات التخاطب وهى التمييز والتشكيل والتسلسل واالإنطفاء والعقاب، ويقوم أخصائى التخاطب أولاً بتعليم الطفل الأنتباه إليه، ثم يتم تقليد الصوت المستهدف معزولاً، ثم فى مقاطع ثم فى كلمات، ثم فى جمل، ثم فى الكلام الحوارى، حتى يصل إلى السلوك النهائى المرغوب فيه وهو أن يصبح كلام الطفل صيحيحاً ٠

(عبد الفتاح محمد الخواجا، ٢٠٠٢: ٦٨، عبد الغفارعبد الحكيم الدماطى، ٢٠٠٥: ١٦ - ١٧)

٥- **نظرية الإشراط الكلاسيكى:-** CLASSICAL CONDITIONING Theory

أوصوا أصحاب هذة النظرية بأن يتضمن البرنامج العلاجى إضعاف مرحلة التشريط الكلاسيكى والإنفعالات المصاحبة لإضطرابات النطق والكلام، وذلك عن طريق التحصين التدريجى والتى منها التدريب على الإسترخاء، والسلوك التوكيدى الذى يقوم على تدريب الطفل على الجرأة الإجتماعية وتأكيد الذات عن طريق تمثيل الأدوار أو تبادل الأدوار والتغلب على الخوف من النطق والكلام، والتدريب على الإسترخاء لمختلف أجزاء الجسم عامة، وأجزاء جهاز النطق والكلام خاصة والتدريب على عملية التنفس لتقوية الجهاز التنفسى وإخضاعه للتدريبات النطقية وإخراج الكلام وإزالة القلق والتوتر الذى يؤثر على أجهزة الصوت والنطق والكلام ٠ (سعيد عبد الرحمن، ٢٠٠٤: ٧٥ غادة محمود كسناوى (٢٠٠٨: ٦٢)

٦- **النظرية الظاهرياتية (التمركز حول العميل)** Client Centered Therapy

وفي هذه الحالة يكون العلاج منصباً علي العميل نظراً لما يمتلكه من قدرات كامنة لها القدرة علي أن تخلصه من مشاكله، ولأنه لا يستطيع بمفردة استغلال هذه القدرات فهو يحتاج لمرشد نفسي أو معالج يرشده لقدراته الكامنة ويساعده

علي تحريرها ليدرك العميل ذاته كما يدركها الآخرون، ويتم ذلك من خلال تنمية وعي العميل بذاته من خلال التقدير الموجب غير الشرطي (تقدير العميل كما هو) بحيث يكون هذا التقدير لشخص العميل وليس لكل ما يصدر عنه من سلوك ٠ (محمد محروس الشناوى ٢٠٠٠: ٨٩ ١)

٧- **النظرية العقلانية الإنفعالية:** Rational Emotive Therapy

ترى هذه النظرية أن إضطرابات التخاطب لدى الأطفال الاضطرابات اللغة والكلام تؤدى به إلى المزيد من الإضطرابات النفسية مثل القلق والخجل والأحباط وعدم التفاعل والتواصل الإجتماعى مع الآخرين، والنظرية العقلانية الإنفعالية تساعد وتقنع المضطربين لغويا وكلاميا بإستبدال الأفكار والمعتقدات والأراء والإتجاهات الخاطئة بأخرى تكون صحيحة ومعقولة ويتم على النحو التالى: -

- إكتشاف الأفكار غير المنطقية خلال الحديث مع الأطفال الاضطرابات اللغة والكلام ومناقشته فى أثناء المقابلة ٠
- معرفة الأسباب التى أسهمت فى وجود الأفكار غير المنطقية وإستمرارها.
- مساعدة الأطفال الاضطرابات اللغة والكلام على الأقتناع بأن أفكارة غير منطقية وتحديد الأسباب التى جعلتها على هذا النحو ٠
- توضيح العلاقة بين الأفكار غير العقلانية وموضوع المشكلة، وما ترتب على هذه المشكلة من معاناه وألم وتعاسة للعميل، ومعنى أصح توضيح مسؤلية الأفكار غير العقلانية التى كونها الأطفال الاضطرابات اللغة والكلام عن حدوث مشكلته وهى إضطرابات التخاطب ٠

أ- إقنـاع الأطفـال الاضـطرابات اللغـة والكـلام وتحـذيرهم مـن الإسـتمرار فـى الإعتقـدادات الخاطئـة والأفكـار اللاعقلانيـة يـؤدى إلى إسـتمرار الإضـطرابات الذى يشكوامنها وهى إضطرابات التخاطب ٠

ب- وأخيرا تقوم إستراتيجية نظرية العلاج العقلانى الإنفعالى على تقديم المساعدة للأطفـال ذوى المـضطربين لغويـا وكلاميابـصفة عامـة والاضـطرابات اللغـة والكلام المضطربين تخاطبياً بصفة خاصة للتعرف على الأفكار غير المنطقية لدية، وأن يحل أفكار أكثر عقلانية

(سعيد حسنى العزة، ٢٠٠١: ٣٥، جودت عبد الهادى وسعيد العزة، ٢٠٠٤: ٢٣٥)

٨- النظرية المعرفية Cognitive theory

تقوم النظرية المعرفية على تدريب الأطفال الاضطرابات اللغة والكلام الذين يعـانون مـن إضـطرابات التخاطـب علـى إكتسـاب مهـارات اللغـة المنطوقـة والـتحكم اللفظى، وكيفية التعامل مع الأقران من خلال تنمية المهارات التواصلية الإجتماعية والنظرية المعرفية متعددة المحاور تشتمل على الفنيات الآتية (النمذجة – والناقشة – وتبادل الحوار – لعب الأدوار – الإسترخاء – التعزيز – الواجبات المنزلية) ٠ (محمد عبد العزيز عبد الرحمن، ١٩٩٩: ٩٨ – ٩٩)

النظريـات الارشـادية اللغويـة والكلاميـة المـستخدمة فـى البرنـامج الـوطنى السعودي فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة:

ثانياً: النظريات العضوية:

١- نظرية الكلام وفقا لزمن محدد syllable timed speech:

استخدم هذا الأسلوب كل من أندروز Andrews وهاريس arise حيث قاما بتجزئة المقاطع وفقا لزمن محدد وهو شكل من أشكال الكلام، يتم فيه إخراج المقاطع على فترات زمنية متساوية وبضغط متساوٍ على النبرات، وتوصلاً إلى أن هذه الطريقة تخفض إضطرابات الكلام على نحو فعال ٠ ,Blood stein) (1999, 239

٢- نظرية إدماج الأصوات co articulation Theory: -

استخدم سترومستا Stromsta طريقة إدماج الأصوات أيضا مع الأطفال والذي يتميز كلامهم بتكرار للمقطع، أو تكرار الكلمة وتكرار لجزء من الصوت أو لجزء من المقطع " انشطار داخلي للفونيم، "و يتميز كلامهم أيضاً بأنه كلام طفلي، تلغرافي، مختصر، ويصعب فهمه والذى يتميزصوتهم بالإزعاج، فهو غليظ، و أجش، وأنفي أوإضطراب في النطق مثل الإبدال، والحذف والتحريف، وقد أكد سترومستا أنه في حالة وجود تقطعات داخل الفونيم الواحد لابد من التدخل العلاجي بأقصى سرعة حتى لا تنشأ ردود الفعل والتي تتمثل في الإطالة، والوقفات، والحركات اللاإرادية، وتتمثل طريقة سترومستا في أن نجعل دمج الأصوات تحدث بطريقة غير مباشرة آي بطريقة اللعب مع الطفل وقد أعطي مثالاً فى كلمة " كوره " يقوم الطفل بنطق الصوت الأول(ك)عندما تكون اللعبة فى الجهة اليمني وعند وصول اللعبة إلى الجهة اليسرى ينطق الصوت(و) ثم يقوم بنطق باقي الكلمة، وأهتم سترومستا بالإرشاد باللعب الكلامى الذى يستخدم فيه الرموز والأصوات والكلمات، ويعمل على تنمية بعض العمليات العقلية لديهم

كالقدرة على التركيز زالملاحظة والإنتباه، والقدرة على التمييز البصرى والسمعى للأصوات الكلامية ٠ (Stomata, 1986: 121)

٣- **نظرية إخراج الصوت:** VOCALIZATION THEORY

وترى هذه النظرية أن النطق والكلام يعتمد على إخراج الأصوات اللغوية الكلامية بعدة عمليات فسيولوجية لتهيئة جهاز النطق و تدريبة على إنتاج الكلام الصوتى عن طريق تقوية الجهاز التنفسى والتآزر بين حركة التنفس الشهيق والزفير وتكييف عضلات الحنجرة فى الإستعداد لإصدار الكلام، ويتميز هذا الأسلوب بإطالة المتحركات وتجزىء الموجات الصوتية والمقاطع فى فترات زمنية محددة٠ وتنظيم عملية التنفس حى يتمكن من النطق الصحيح للكلمات المختلفة ٠ (نوزان العسال، ١٩٩٠: ٢٠- ٢١)

٤- **النظرية السمعية لإصدار الصوائت أو الكلام:** Acoustic Theory of vowel production قدم فانت Faint السويدى دراسة متكاملة حول سمعيات الصوائت وكيفية إصدار وضبط الأصوات الكلامية، فيهتم فانت بالجانب الصوتى - السمعى اللغوى بوصفه مساعدة الطفل على تمييز الأصوات الكلامية والتحكم فيها، والتى تؤدى إلى إحداث تغييرات فى شكل واتساع الممرات فوق الحنجرية (البلعوم، والأنف والجيوب الأنفية، وتجويف الفم)، ويشير فانت إنه يمكن إعادة الصوت الحنجرى عن طريق تقوية أصوات معينة وأضعاف أصوات أخرى وهذا سمى بالنبر، والرنين، والتنغيم، والفترة والوصل الفونيميات إلى أجزاء الكلام سواء كانت أصوات شفوية، وسنية، واصوات وقف، واللهوية، واللثوية ٠٠٠إلخ، وفيها يتم إصدار ترددات رنينية صوتية عن طريق أجهزة السمع (موجات)

لإصدار الأصوات السابقة الذكروالإستفادة من مواطن القوة فى إخراج هذه الأصوات، ولكى تتم عملية النطق بطريقة صحيحة فلابد من التكافؤ الحركى

فى الكلام عن طريق تنمية قدرة الفرد على أصدار الكلام بتغير نشاط الفك واللسان وحركات الشفتين ونشاط العضلات التحتية أو الأساسية . (جلوريا، كاثرين، ١٩٩٠: ١٧٨- ١٧٩)

١- نظرية التغذية الإرجاعية فى ضبط الكلام Feed back Mechanisms in Speech أو نظرية التغذية السمعة المرتدة Auditory feedback: -

وفيها نهتم بكيفية تحكم الطفل المتكلم بإصدار الكلام وضبطه، ويراقب المتكلم كلامة عن طريق تسجيل صوته على آلة تسجيل صوتية عبر سماعات رأسية، وأن يستمع الطفل المضطرب لغويا وكلاميا إلى كلامة المسجل، والتغذية الإرجاعية السمعية المؤجلة، يسجل الطفل صوت نفسة بينما يستمع إلى التسجيل بوقت مؤجل من خلال مراقبة رأس الترجيع فى المسجل وتصحيح الأخطاء الصوتية المعيبة . (محمد النحاس، ٢٠٠٦: ٢١٥)

٢- نظرية إدراك الكلام Theories of Speech Perception: ويرى أصحاب هذه النظرية أن الكلام سلوك حركى يتضمن تحديد العضلات المسؤولة عن كل صوت يريد المتحدث نطقه فيلعب الفم والفكان والشفتان واللسان وسقف الحلق أشكالاً وأوضعاً مختلفة ومتغيرة بما يتناسب مع متطلبات عملية الكلام، وفيها يدرك الطفل لدى سماعة الأصوات المنطوقة مقاطع أصوات الحروف والكلمات (التقسم المقطعى) بدرجاتها، وإدراك مستوى العلاقة بين الشدة والعلو أوبين التردد والدرجة أو الغلظ (درجة الصوت)Pitch عن طريق إدخال مثيرات صوتية (نغمات) اللفظ المنغم داخل أجهزة السمع لمختلفة أو عن طريق التغذية الراجعة البصرية الذاتية بإستخدام المراءاه لملاحظة عضلات الوجه المتعلقة بأصدار الكلام والإحساس بالحركة مثل حركة رفع الفك العادية الشفتين والعمل على التعديلات الحركية الصغيرة والكبيرة لتحسين

الكلام والتنظيم النطقى للمقطع من بدية الحركات المناظرة التى يتطلبها المقطع (حسحركى) ٠ (جلوريا ، كاثرين، ١٩٩٠: ٣٦٦- ٣٦٧، سعد مصلوح، ٢٠٠٠: ٢٧٣)

خامساً الخدمات التى يقدمها البرنامج الوطنى السعودى لاعداد معلم التدريبات التطقية وتنميتهم مهنيا فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة

•يعتمد البرنامج التدريبى لا عداد المعلم اللغوى والكلامى على أساسين هما: -

١- تعريض الطفل إلى بيئة طبيعية بمختلف نشاطاتها. ٢- إشباع حاجاته التلاميذ المضطربين لغويا وكلاميا من خلال التدريب على التفاعل الغوي.

٣- دمج الهدف الأول والثاني في خط متوازي من أجل بناء شخصية الطفل.

تشمل عملية خدمات برنامج على الجوانب التالية:

١- اعداد وتدريب معلم التدريبات النطقية في مجال الإرشاد النفسى للفرد والأسرة ويتم التركيز على:

أ –التخفيف من أثر المضطربين لغويا وكلامياب مشكلاتها المختلفة على العائلة من خلال الشرح الوافي لمختلف مراحل النمو.

ب – إيجاد بيئة لغوية عفوية. ج –تعزيز التفاعل اللغوي وإيجاد استراتيجيات لغوية مختلفة.

د – إشراك وتدريب الأهل في التدريب اللغوى والتخاطبى ٠

٢- اعداد وتدريب معلم التدريبات النطقية في مجال تنمية التعرف على الاصوات في البئة المحيطة:

أ – مساعدة الطفل من خلال اللعب وتعريضه للمثيرات اللغوية والبصرية.

ب –ضرورة المتابعة المستمرة لفحص أعضاء الفم والوجه والتعرف على المشكلات العضوية.

ج – تدريب الطفل على الانتباه إلى الأصوات البيئية عند حدوثها. د –التحكم السمعي الصوتي.

هـ - الإستفادة من مواطن القوة المتبقية لديهم وتنمية مهارات الكلام٠

- أنواع أصوات مختلفة على مسافات متفاوتة. - يظهر انتباه عند حدوث مثير صوتي بشري وغير بشري)عالي – منخفض.)

- يبحث وحدد الأصوات ويقارنها بالصور. - التمييز بين أصوات مختلفة.

–إعطاء الطفل ملامح أو سلوك معين يدل على الرضا عند استجابته للأصوات اللغوية.

–إعطاء الطفل وقت كافي لإبداء الاستجابة الصوتية السمعية. –إبداء ملامح سلوكية تدل على توقعنا لاستجابة صوتية منه.

٣ اعداد وتدريب معلم التدريبات النطقية في مجال تنمية اللغة لدى الطفل المضطرب لغويا وكلاميا:

أ –في مجال اللغة الاستقبالية: –

– التكلم عن الأشياء التي يهتم بها الطفل من خلال الإحساس – النظر – الذوق –الرائحة المسافة المعقولة من الطفل من 3 :4 أقدام ٠

- يجب أن نحمل الأشياء التي نريد التكلم عنها عند شفاه المتكلم. - التكلم بوضوح وجمل قصيرة.

- التكلم المستمر في جميع الجلسات وليس في وقت محدد. - ضرورة التركيز على أن مشكلة الطفل المضطرب لغويا وكلاميا ليست نطقية فحسب وإنما لغوية - الإعادة المستمرة للأشياء التي يحبها الطفل والمناسبة لعمره الزمني والعقلي.
- إظهار السرور عند إجابة الطفل.

ب –في مجال اللغة التعبيرية: –

- الاستماع والإجابة للطفل. - إعطاء الطفل شكلاً أو نمطًا معينًا لكي تكون لغته في كلمات وجمل قصيرة.
- إجابة الطفل بلغة بيئية كاملة– تقليد نماذج اللعب عند الأطفال.
- مساعدة الطفل تعلم وظيفة اللغة ومحتواها. - عدم الإصرار على تكوين نماذج لغوية كاملة في المراحل الأولي.

ويتم تلخيص أهم خدمات اللغة لدى الطفل المضطرب لغويا وكلاميا وهى: -

١- تنمية مهارات اللغة الإستقبالية والتى تشمل: مهارات الإستماع، والفهم، وتنفيذ اللغة

٢- تنميـة مهـارات اللغـة التعبيريـة والتـى تـشمل: مهـارات النطـق، والكـلام، والصوت، واللغة ٠

٣- الحد ن مشكلات إضطرابات اللغة والكلام فى المستقبل ٠

٤- العمل على دمج الأطفال الاضطرابات اللغة والكلام فى مدارس التعليم العام مع أقرانهم العاديين ثم فى المجتمع الذى يعيش فيه ٠

٥- تنمية مهارات القراءة والكتابة وتكوين الجمل والعبارات الصحيحة حول المواقف المختلفة.

٤- اعداد وتدريب معلم التدريبات النطقية فى مجال التدريبات النطقيةالتخاطبية:

معظم المضطربين لغويا وكلاميا لايسمعون أنفسهم والآخرين، لذلك فهم بحاجة إلى من يساعدهم فى تعليم مخارج أصوات الحروف وطريقة السيطرة على رنين أصواتهم وحجمها وذلك بإستخدام فنيات التأهيل التخاطبى مثل اللفظ المنغم أو التدريبات اللمسيةاللغوية والبصرية والشفهية والنطق من خلال تعبيرات الوجه، وظروف الحوار وحركة الشفتين واللسان والخدين ٠٠ الخ كل هذا يعمل عى خفض إضطرابات التخاطب. ٠

٥- اعداد وتدريب معلم التدريبات النطقية فى مجال الخدمات الإجتماعية: -

وهى عبارة عن برامج لتعليم المضطربين لغويا وكلاميا أستراتيجيات بديلة لتحسين قدراتهم الإجتماعية وتخفيف مشاكلهم السلوكية مثل تعليمهم مهارات التخاطب المقدمة من خلال البرنامج والسيطرة الذاتية ومساعدتهم على تخطى الإحساس بالوحدة وتعزيز الثقة بالنفس، وإكسابة المهارات إلإجتماعية الضرورية واللازمة لحياتة فى ا لمجتمع كما تعوض نموه الإنفعالى والعاطفى وتنمية قدرتى على إزالة حاجز التخاطب، وإنشاء العلاقات الإجتماعية الطبيعية والفعالة بينة وبين الأفراد العاديين

٦- اعداد وتدريب معلم التدريبات النطقية فى مجال الخدمات النفسية: -

إضطراب اللغة والكلام يترك أثراً سلبياً واضحاً على الفرد وجوانب شخصيته بشكل عام عقلياً، وأنفعالياً، وإجتماعياً، وأكاديمياً، ولغوياً، وجسمياً، وحركياً، وعجز المضطرب لغويا وكلاميا عن إستقبال أو إرسال اللغة

مما يشعر الطفل بالقلق والخوف ولعزلة والإنطواء والإنسحاب من المجتمع فإنه يجعله فى حاجة إلى تعلم طرق التخاطب كى يتغلب جزئياً على تلك الآثار الناجمة وهذا ما يحققه هدف البرنامج الحالى من تقديم خدمات التواصل المختلفة المبنية على نظريات وفنيات الإرشاد النفسى، ومتابعتهم أثناء تطبيق البرنامج وبعده وبالتالى تحقيق قدراً معقولاً من التوافق النفسى و الشخصى والإجتماعى ٠

٧- اعداد وتدريب معلم التدريبات النطقية فى مجال الخدمات الإكاديمية أوالتربوية: -

يحاول البرنامج الحالى تقديم الخدمات التربوية وخاصةً تعليم القراءة فمن خلال تصحيح إضطرابات النطق يستطيع الأطفال المضطرب لغويا وكلاميا تعلم القراءة سواء أن كانت قراءة جهرية أو صامتة أو كلية أو جزئية وتعليم الكتابة والتهجى، والتعريف على الحروف الهجائية أشكالها وأصولها وتحليل الجمل والكمات وتركيبها ، وإستخراج الكلمات المتشابهة وتحليل وتركيب الكمات إلى حروف ٠٠ إلخ وبالتالى تنمية قدرة الأطفال على النطق والكلام ومن ثم تنمية الحصيلة اللغوية ٠

٨- اعداد وتدريب معلم التدريبات النطقية فى مجال الخدمات الصحية: -

وتعنى مايقدمة البرنامج من خدمات صحية وهى المحافظة على سلامة الأطفال المضطربين لغويا وكلاميا من أمراض التخاطب، ويعد الإهتمام بصحة الطفل الجسمية والنفسية من الركائز الأساسية لأى برنامج إرشادى، فيقوم البرنامج الحالى على فحص أجهزة الكلام والنطق والجهاز التنفسى والصوتى والسمع والتعرف على مشكلات الجهاز العصبى المركزى ومعرفة تأثيرات هذه الأجهزة على إضطرابات التخاطب وتصميم تدريبات النطق والتى تعمل على تقوية جهاز النطق وتنظيم خروج الهواء من الرئتين إلى الشفتين ٠٠٠إلخ ٠

سادساً - خطوات بناء البرنامج الوطنى السعودى للأعداد معلمى التدريبات النطقية : -

أ - مصادر بناء البرنامج:

لقد توافر للباحث خلفية علمية تتيح له إعداد البرنامج وذلك من خلال مايلى:

١- حصول الباحث على درجة الدكتوراه في اضطرابات التخاطب بتقدير ممتاز ٠وحصوله أيضاً على دورات ودبلومات دراسات عليا فى هذا التخصص من جامعة عين شمس.

٢- الباحث يعمل كعضو هيئة تدريس فى مجال التربية الخاصة وتفاعل مع مدارس الدمج صعوبات تعلم ولغة وكلام التربية السمعية والفكرية والمكفوفين ٠

٣- قام الباحث بالتدريس لمقرر النطق والكلام و التدريب الميداني لطلاب الدراسات العليا الدبلومه المهنية في التربية الخاصة مسارن طق وكلام و إعاقة سمعية ، والإشراف على التدريب العملي لتشخيص وعلاج اضطرابات النطق والكلام في مدارس التربية الخاصة لطلاب التربية الخاصة٠

٤- شارك الباحث بالتدريب والإعداد في العديد من دورات اضطرابات التخاطب والنطق والكلام التى نظمها وحدة التدريب بمدرسة الأمل للصم والاضطرابات اللغة والكلام، ومكتب الخدمة النفسية لتوجيه وإرشاد الأخصائيين النفسيين " ورش عمل حول تأهيل ذوى المضطربين لغويا وكلاميا" ٠

٥- الالتقاء مع العديد من إخصائى التخاطب في التأمين الصحي والعيادات والمراكز السمع والكلام من الحاصلين على درجة البكالوريوس فى الطب

تخصص أمراض التخاطب والصوت والنطق والسمعيات و الدبلوم التخاطب من كلية الطب جامعة عين شمس، والبعض الآخر من الحاصلين على الليسانس في الآداب قسم الصوتيات واللسانيات والسمعيات بالجامعات المختلفة والدبلوم المهنية تخصص اضطرابات تواصل جامعة عين شمس، والاستفادة من خبراتهم العملية في المجال ٠

٦- الممارسة العملية لعلاج اضطرابات التخاطب والنطق والكلام للأطفال العاديين وذوى المضطربين لغويا وكلاميابمكتب التشخيص والقياس النفسي بمدارس التربية الخاصة.

٧- من خلال اشتراك الباحث فى النقابات كإستشارى تأهيل تخاطبى و عضو في رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) والجمعية المصرية للدراسات النفسية بكلية التربية جامعة عين شمس، والإطلاع على العديد من المطبوعات والمجلات من الأطر النظرية والدراسات التي تناولت اضطرابات التخاطب والنطق والكلام لذوى المضطربين لغويا وكلاميا٠

٨- من خلال إطلاع الباحث على العديد من المؤتمرات والدوريات، والعديد من الكتابات الخاصة بعينة الدراسة الإرشادية، والإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة الذكر، وكذلك على البرامج الإرشادية فى مجال ذوى المضطربين لغويا وكلامياوأقرانهم ذوى الإحتياجات الخاصة ٠

ب- الدراسة الإستطلاعية :

قام الباحث بإجراء دراسة إستطلاعية للبرنامج الوطنى السعودى فى خفض إضطرابات التخاطب المستخدمة فى الدراسة الحالية على عدد (٢٠) أطفال من المضطربين لغويا وكلاميا فئة الاضطرابات اللغة والكلام، فى عمر ٧ – ١١ سنة

بمستوى ذكاء عادية بمدارس التعليم الابتدائى بالقصيم وكذلك على عدد (١٣) معلم من المتخصصين في المجال النطقى والكلامى – فى ضوئها تم التعرف على الآتى: -

١- تحديد الطريقة المستخدمة لتنفيذ جلسات وأنشطة البرنامج والأدوات اللازمة لكل منها ، وقد وجد الباحث ضرورة إتباع البطىء فى الكلام أو الحديث اثناء التعامل مع الاضطرابات اللغة والكلام موضحاً مخارج الحروف مع الإبتعاد كل البعد عن لغة الإشارة ٠

٢- المدة المناسبة لكل جلسة: حيث وجد الباحث أن كل جلسة تستغرق ٦٠ دقيقة فى المتوسط حتى يتمكن الأطفال من فهم المهارات التخاطبية المستهدفة وأدائها – وحتى يمكن تكرار إجراءات الجلسة عدة مرات خلال الفترة المحددة ٠

٣- تحديد الفنيات المستخدمة: وقد وجد الباحث أن فنيات العلاج السلوكى والمعرفى والعلاج العقلانى الإنفعالى ٠٠إلخ لهم قيمتهم فى خفض إضطرابات التخاطب ومنها التدعيم ٠٠إلخ ، وكذلك تحديد الإجهزة الكلامية واللغوية والوسائل المعينة ٠

٤- عند تنفيذ البرنامج لابد من إتباع أسلوب الحوار والمناقشة بين أفراد الجماعة الإرشادية ٠

٥- الحرص على الجانب التطبيقى العملى فى الجلسات حيث يؤدى الجانب العملى والممارسة الفعلية للجوانب النظرية إلى تثبيت المهارات التى يتم تعليمها للاطفال.

جـ – الفنيات المستخدمة فى البرنامج الوطنى السعودى لاعداد معلمى التدريبات النطقية : -

يرى الباحث من الأفضل عدم الاختصار على فنيات أسلوب علاجي وبعينة ولكن الاستفادة من أي فنية تساعد في خفض إضطرابات التخاطب و التدريب على النطق بغض النظر عن الأسلوب العلاجي التي تتبعه ، ومن أبرز الفنيات المستخدمة فى الإرشاد أو العلاج السلوكى هى: -

أولاً - الأساليب (الفنيات) القائمة على الإشراط الإجرائى: - التعزيز أو التدعيم – العقاب الإيجابى – الإنطفاء - التشكيل – التسلسل – التمييز – التلقين والتلاشى – السحب أو التغيير التدريجى أو التلاشى – التعميم ٠

ثانيا – الأسايب (الفنيات) القائمة على الإشراط الكلاسيكى: - التخلص المنظم من الحساسية (التحصين التدريجى)ومنها الإسترخاء – التدريب على السلوك التوكيدى – التعاقد السلوكى ٠

ثالثاً - الأساليب (الفنيات) القائمة على التعلم الإجتماعى: أسلوب النماذج (النمذجة) أو التعلم بالملاحظة أو التقليد - أسلوب آداء الأدوار ٠

رابعاً - الأساليب (الفنيات) القائمة على التحليل النفسى: ومنها التساؤل والتفسير

خامساً - الأساليب (الفنيات) القائمة على العلاج أو الإرشاد السلوكى المعرفى:

فنيات معرفية : - المناقشة وتبادل الحوار – المحاضرة التعرف على الأفكار اللاعقلانية وتعديلها - التدريب على حل المشكلات – جداول الأنشطة السارة – والضبط الذاتى - الألعاب الصغيرة – المهارات الإجتماعية ٠

فنيات سلوكية : - التحكم الإسترخاء – القصص – الواجبات المنزلية – التمثيل – التعزيز والعقاب – التغذية الراجعة – التكرار والممارسة – التحصين التدريجى فنيات إنفعالية : النمذجة – لعب الدور – الحوار والمناقشة ٠

سادساً - الأساليب (الفنيات) القائمة على العلاج أو الإرشاد العقلانى أو العقلى الإنفعالى:

فنية الإقناع المنطقى- فنية تقديم النصح – فنية تغيير البيئة – فنية النمذجة والقدوه – والمواجهه – العلاقة الإرشادية وتقبل العميل – تشجيع العميل – لعب الدور- الدحض - إلقاء المحاضرات بواسطة وسائل بصرية ٠ وهناك اساليب أخرى فى الإرشاد مثل التمركز حول العميل ٠

د- المواد والأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج : -

وتشمل: أشياء ملموسة طبيعية صور فوتوغرافية–رسومات –اسطوانات –بالونات– سائل النعناع - جهاز تسجيل – كمبيوتر – برامج كمبيوتر للتميز السمعي والمهارات السمعية - مرآة مسطحة – خافض اللسان الخشبي الطبي – نماذج و مجسمات للأدوات المنزلية والحيوانات ووسائل المواصلات والفاكهة ٠٠٠٠ الخ – ألعاب الأطفال كالعرائس والقفازات – وأقنعه للوجه – بالونات – شفاطات بلاستيكية (أنابيب) – قصاصات ورق – أقلام رصاص دائرية – كرة تنس طاولة – شمع إضاءة – طبلة – كرة قدم – خرامة ورق – الألوان وورق رسم – قطن طبي – ورق مقوى – خيط رفيع – أطواق مطاطية بحجم رأس الطفل – بعض المواد مثل سكر وعسل ولبان وثلج وغيرها ٠

ويمكن شرح بالتفصيل لأهم الأدوات والوسائل المستخدمة فى البرنامج: -

يستخدم الباحث عدد من الاداوت والوسائل سواء كانت فردية او جماعية السابقة الذكر، والبصرية والحسية التى تساعد الطفل نطق الصوت بشكل صحيح، وتقرب إلى ذهنه الكيفية التى يتم بها نطق الصوت المستهدف ·

١- مكعبات خشبية. ٢- صندوق واحد أو أكثر. ٣- مجموعة مجسمات: فواكه، خضراوات، حيوانات، مواصلات، طيور، ألوان... .إلخ. ٤- صور تشمل أفراد العائلة، وأجزاء جسم الإنسان والأفعال اليومية. ٥- . جهاز التدريب الفردي.

٦- جهاز الشاشة الإلكترونية.

٧- جهاز كمبيوتر به برامج تدريب سمعي ومصادر صوتية، مثل جهاز النايزوميتر والفيزابيتش. وبعد عرض الأدوات السابقة ينبغي التأكد على أن أخصائي النطق والتخاطب يستخدم تلك الأدوات أو بعضها حسب ما يلي:

أ -حالة الطفل أصم، ضعيف سمع، عيوب نطق. ب -الهدف المرجو منه.

ج - طبيعة الاضطراب الذي يعانيه حذف، إبدال، تحريف، إضافة.

د -حجم الحالة أو المشكلة شديدة، متوسطة، مقبولة

ولا بد أن نعتقد تمامًا أن الأساس في هذه العملية ليست الأجهزة أو الأدوات وحدها،

فهي تعتبر وسائل مساعدة في تدريبات النطق والكلام، حيث إن أساس نجاح هذا التدريب يعتمد على مدى مهارة أخصائي النطق وقدرته على استخدام أساليب مختلفة قد لا تكون من ضمنها استعمال أجهزة وذلك بأن يتقن طرقًا يستخدم فيها مهاراته الفردية في تدريب النطق. ولنجاح برامج التدريب النطقى، لا بد من بيئة مثالية للتدريب تتوافر فيها العديد من الخصائص منها ما يلي:

١- انعدام الضوضاء.

٢- قرب العلاقة التدريبية بين أخصائي النطق والطفل المضطرب لغويا

٣- التكرار.

٤- أن تكون العبارات قصيرة وبسيطة ن ذات مقطع واحد.

٥- أن تكون سرعة إخراج الصوت بطيئة.

٦- التأكيد على المواصفات فوق المقطعية كالنبرة أو الشدة أو الإطالة أو التشديد.

٧- توفر الخصائص المقطعية متمثلا كلمة من مقطع واحد مثل: أم، كلمات تحوى أصوات مختلفة وصوامت واحدة مثل: باب، بوية، كأس، كيس. أن تكون الأصوات مألوفة للطفل

ومن بين هذه الوسائل مايلى : -

١- **الصور والأشكال التوضيحية : -** وهى تلك التى تعرض أوضاع الفك والشفه واللسان عند إخراج الأصوات المختلفة، ليرى الطفل ماذا عليه أن يفعل أو يحرك، فبالنسبة للأطفال الصغار فإن رسماً لطفل يضع أسنانه العليا على شفته السفلى يمكن تسميتها "صورة صوت الفاء "، وصورة أخرى تظهر طرف اللسان ما بين الأسنان الأمامية المنفرجة قليلاً يمكن تسميتها " صورة صوت الثاء " ٠ كما يمكن أعطاء أسماص للأشخاص فى الصور ايضاً، حيث يستخدم فيها الصوت المستهدف، فمثلاً الولد فى صورة الفاء يمكن تسميته " فريد "، والذى فى صورة الثاء يمكن تسميته " ثابت " ٠٠٠ ويمكن إستخدام النماذج والمخططات لإطلاعهم على الأوضاع المختلفة للسان ٠

٢- **المرآة:-** والتى تستخدم حتى يدرك الطفل الحركات التى تتشكل عندها عضلات الفكين والحركات التى يقوم بها اللسان وسقف الحنك وذلك بأن يقوم الباحث بتدريب الطفل بأن يجلس بجانبه وهما مواجهان للمرآة فيقوم بنطق الصوت المطلوب تعديله، ثم يقوم الطفل بمحاكاة نفس الصوت مع النظر فى المرآة كى يتحكم فى حركات جهاز النطق، كما تستخدم أيضاً لمساعدة الطفل على نطق بعض الأصوات كصوت /ب/ والذى يخرج منه هواء الزفير ويراه الطفل عبارة عن بخار ماء متكاثف على سطح المرآة وغيرها من الأصوات الأخرى ٠

وتستخدم فقط أثناء تصحيح النطق: تعد طريقة استخدام المرآة من أهم الطرق المستخدمة في تعليم المضطربين لغويا وكلاميا، ولكن هذه الطريقة تواجه بعض الصعوبات، حيث تصعب الإفادة من طريقة المرآة في تعلم الحروف الهجائية ذات المخارج غير المرئية] وهي مخارج الأصوات التي يتنوع فيها الضغط خلف اللسان] مثل: أصوات الحروف الحنجرية، كالهمزة، والهاء– أصوات الحروف اللهوية كالقاف – أصوات الحروف الطبقية، كالكاف، والخاء ٠.

٣- **الشمع:-** والذى يستخدم مع الطفل لتدريبه على نطق بعض الأصوات مثل صوت /ف/ بإخراج الطفل لهواء الزفير غند نطقه للصوت فيطفىء الشمعة فيدرك أنه عند نطق هذا الصوت وغيره يخرج أثنائها الهواء من فمه ٠ كما يسخدم الشمع فى تدريب الطفل على التنفس حيث يطلب من الطفل أثناء تدريبة على التنفس بأن يخرج هواء الزفير الذى يطفىء به الشمعة ٠

٤- **الصلصال:-** والذى يستخدم فى التشكيل ليدرك الطفل من خلاله كيفية عمل اللسان، وذلك من خلال مايقوم به الباحث من عمل تشكيلات لأوضاع التى يقوم بها اللسان عند نطق بعض الأصوات كتقعيره وتحديبه وإستقامته ٠٠٠ وإلى غير ذلك من الأوضاع ٠

٥- **البالونات:** - والتى يستخدمها الباحث فى التمرينات الخاصة بالتنفس فى توسيع الصدر وتنشيط عضلات الصوت وتعود إستعمال الفم فى دفع هواء الزفير ٠

٦- **سائل النعناع:** - والذى يوضع على منابت أسنان الطفل بحيث يستطيع تذوقه بطرف لسانه عند نطق أصوات مثل / ت/، /د/، ٠٠ وغيرها ٠

٧- **خافض اللسان:** - الذى يستخدم للتحكم فى لسان الطفل لنطق بعض الأصوات مثل صوت / ق/، / ك/، ٠٠ وغيرها ٠

٨- **وسائل وأدوات أخرى:** - قصصات الورق والماء والصابون، وكرة تنس الطاولة، والدقيق وإلى غير ذلك من الأدوات التى تستخدم لتقوية جهاز الطفل التنفسى ونطق بعض الأصوات ٠

سابعاً - الاعتبارات التي روعيت في البرنامج الوطنى السعودى:
في ضوء الدراسة الاستطلاعية حدد الباحث بعض الاعتبارات التي يتعين مراعاتها عند تنفيذ البرنامج وهى:

١ - تدعيم العلاقة المهنية بين الباحث والأطفال على أساس من الثقة والاحترام المتبادل ٠

٢ - إتباع أسلوب الحوار والمناقشة ٠

٣ - تحديد محتويات البرنامج و استخدام اللغة السهلة والبسيطة بشكل يتلائم إدراك الأطفال ٠

٤- قام الباحث بتطبيق مقياس إضطرابات التخاطب من إعداد الباحث على العينة المحددة من الأطفال الاضطرابات اللغة والكلام تطبيقاً قبلياً لتحديد إضطرابات التخاطب من مشكلات فى نطق أو كلام أو لغة أو صوت

والكشف عن مواطن القوة ونواحى القصور فى لغة الطفل المضطرب لغويا وكلاميا ، بحيث يتم وضعها فى الإعتبار والتركيز عليها أثناء تصميم جلسات البرنامج الإرشادى ٠

٥ - تحديد إجراءات تطبيق جلسات البرنامج من حيث عدد الجلسات وأهدافها , والمدى الزمني لكل جلسة بشكل يمكن أن يحدث تأثيرا ايجابيا على الأطفال ٠

٦- مراعة الحصائص والمطالب والمعدلات النمائية لهذه الفئة من الأطفال ٠

٧- التنظيم والتريب لجلسات البرنامج قبل البدء فى تطبيقها ، وتحديد دور الباحث، المعلم، الطفل ٠

٨- التاكد من فحص قياس اللغة والكلام لجميع أفراد العينة للتعرف على نسبة ودرجة وشدة الاضطراب وذلك للتأكد من أن الطفل ضمن الفئة المستهدفة فى البرنامج ٠

٩- إجراء دراسة حالة للطفل، للتأكد من أسباب إضطرابات النطق والكلام، وذلك لإدراك الباحث أن الأطفال يختلفون ويعيشون فى بيئات مختلفة ، ومن ثم لابد أن تتواءم الأنشطة لكل طفل بمفرده ومساعدة الطفل على تطبيق البرنامج بشكل فعال ٠

١٠- إدراك الباحث بالصفات التى يجب أن يتحلى بها كالصبر والدراية والتصميم، حيث يقوم الباحث بمساعدتهم على ملاحظة إنجازات وتحصيل الطفل وتنفيذ الطفل لجسات البرنامج بشكل كامل ٠

١١- مدح الطفل بطريقة يفهمها بالإضافة إلى إعاطئة تغذية راجعة إيجابية ٠

تاسعاً– خطوات تصميم البرنامج الوطنى السعودى:

الخطوة الأولى: قام الباحث بتصميم برنامج لاعداد معلمى التدريبات النطقية وآخر للأطفال ذوى المضطربين لغويا وكلاميا مرتفعى إضطرابات التخاطب، وذلك بعد إستشعار الباحث حجم مشكلة التخاطب بين الأطفال . وبعد إطلاع الباحث من خلال مصادر المعلومات المتاحة، تبين أن مجال إجراء دراسات علمية تتمثل فى تصميم برامج تدريبية وتربوية لخفض إضطرابات التخاطب، يعتبر مجالاً بكراً لم يتم التطرق إلية من قبل فى المملكة العربية السعودية وخاصةً فى مجالاته الأربعة الصوت والنطق والكلام واللغة .

الخطوة الثانية: قام الباحث بتصميم البرنامج الوطنى السعودى من خلال فلسفة نظريات التعلم واكتساب اللغة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة وربطها وتوزيعها داخل الجلسات الإرشادية .

الخطوة الثالثة: قام الباحث باقتراح محتوى برنامج يتضمن مجموعة من الجلسات التدريبية والتربوية.

عاشراً– إجراءات أو خطوات تنفيذ البرنامج الوطنى السعودى .

أ- تحديد العينة التدريبية: -

قام الباحث باختيار عينة الدراسة من الأطفال المضطربين لغويا وكلاميا من ذوي الاضطرابات التخاطب (الصوت والنطق والكلام واللغة) وعددهم (٢٠) طفلاُ من الاضطرابات اللغة والكلام، ينقسموا إلى (١٠) طفلا كمجموعة ضابطة، و(١٠) طفلاً كمجموعة تجريبية، ولديهم ذكاء عادى والذين تقع أعمارهم الزمنية في مدي عمري من (٧- ١١) سنة من العمر الملتحقين بالمدارس الابتدائية بالقصيم، وطبقا للتوزيع الجغرافي للتلاميذ، فتلاميذ المدرسة جميعهم ينتمون إلي مستوي

اجتمـاعي اقتـصادي ثقـافي متوسـط ٠وتم أختيـار العينـة طبقـاً لملاحظـة المعلمـين وأخضائيى التخاطب والنفسى للمواصفات الخاصة بمظاهر إضطرابات التخاطب التى سبق أن أوضحها الباحث لهم وطبق مقياس إضطرابات التخاطب على عدد (٤٠) طفلاً، ويمكن إستبعاد من لاتنطبق عليه الشروط، وذلك لإستخراج منهم العينة الأصلية للدراسة السابقة الذكر، ويتم إختيارهم على أساس درجة ونوع و شدة إضطرابات التخاطب إليهم ويتبن ذلك من خلال إرتفاع درجاتهم على المقياس، كذلك وجود معلمين التدريبات النطقية وعدد (١٢)، كمجموعة تدريبية لاعدادهم وتنميتهم مهنيا للتعرف على كيفية إعداد وتصميم البرنامج الوطنى السعودى لخفض وعلاج إضطرابات اللغة والكلام فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة

ب- تحديد المدى الزمنى للبرنامج الوطنى السعودى لاعداد معلمى التدريبات النطقية : -

يتكون البرنامج الوطنى السعودى لاعداد المعلم ولخفض اضطرابات التخاطب للأطفال المضطربين لغويا وكلاميا حيث أستغرق تطبيق البرنامج (١٠) أسابيع تم تنفيذه خلال (٢٠) جلسة إرشادية بواقع (٤) جلسات أسبوعياً، أى أستغرق (شهرين) ومدة الجلسة (٣٥) دقيقة في حالة إذا كانت الجلسة فردية وساعة(٦٠) دقيقة إذا كانت جماعية، بالإضافة إلىحضور معلمين التدريبات النطقية والكلامية جلسات التدريب التخاطبى لأطفالهن وأستخدم الباحث التدريب الموزع في مجال الأطفال إضافة إلى التعزيز المجزئ أيضاً خلال فترة الجلسة للحفاظ على الدافعية خلال مدة الجلسة.

جـ - تحديد مكان الجلسات : -

تم إ حتيار ماكن التطبيق وهو مدراس التعليم الابتدائى دمج اضطرابات اللغة والكلام بمنطقة القصيم حيث أن المدرسة تكثر بها مشكلات إضطرابات التخاطب ومتوفربها حجرة لمعلم التدريبات النطقية بألإضافة إلى أجهزة نطق وكلام

الجماعية والفردية والأدوات وتم تزويد ودعم الحجرة بالوسائل المختلفة مثل وصور ومجسمات بلاستكية ، وجهاز العرض(داتاشو) وجهاز الحاسب الآلى والتسجيل وجهازي التلفزيون والفيديوا ، وأشرطة عرض فيديوا ٠٠ ألخ ٠

د – تحديد الأسلوب التربوى الأمثل في ضوء الاتجهات العالمية المعاصرة : -

يستخدم الباحث أسلوب التدريب الجماعى فى جلسات البرنامج للمعلمين والتلاميذ ويعرفة بأنه تدريب لعدد من العملاء الذين يحسن أن تتشابه مشكلاتهم وإضطراباتهم معاً فى جماعات صغيرة كما يحدث فى جماعة إتدريبية أو فى فصل ٠ وتكمن أهمية التدريب التربوى الجمعى فيما يهيئه من تفاعل بين العميل (الأطفال) والمعلم وبين العميل وأعضاء الجماعة معاً ٠ ، وكذلك بما يتوفر لهذا الأسلوب من فنيات تعمل على التواصل والتفاعل اللغوى والإجتماعى مثل السيكودراما ، ولعب الأدوار ، والمحاضرات والمناقشات الجماعية وتبادل الحوار ٠

هـ - تحديد موضوعات(محتوى) البرنامج وجلساته التدريبية التربوية : -

قام الباحث بمراجعة الأطار النظرى والدراسات السابقة لمفهومى المضطربين لغويا وكلاميا ، وبرامج التدريب النطقى والكلامى، وإضطرابات التخاطب، ومعرفة أثر المضطربين لغويا وكلاميا على النمو اللغوى وإنتشار إضطرابات التخاطب لديهم، وتم إعداد جلسات البرنامج الوطنى السعودى والذى يتكون من (٢٠) جلسة ، و يحتوى هذا العرض للجلسات على بعض الإجراءات التدريبية العلاجية المستخدمة مع للأطفال الاضطرابات اللغة والكلام المضطربين تخاطبياً وفقاً للأسس النظرية التى يقوم عليها هذا البرنامج وللطرقالتدريسية المستخدمة فى العمل مع ذوى إضطرابات اللغة والكلام.

الجلسة الأولى: - تعريف عام للمعلمين بمضمون البرنامج الوطنى السعودى التدريبى وأهميته وبناء وترسيخ العلاقة التدريبية بين المعلم والأطفال.

الجلسة الثانية: - اعداد وتدريب المعلم والتلاميذ على التعرف على قلق الكلام المسبب للأفكار غير العقلانية ودحضها.

الجلسةالثالثة: اعداد وتدريب المعلم والتلاميذ على تأثير الجهاز الكلامى " على اللغة المنطوقة.

الجلسة الرابعة: اعداد وتدريب المعلم والتلاميذ على التعرف على الادوات والوسائل المستخدمة في البرنامج

الجلسة الخامسة: اعداد وتدريب المعلم والتلاميذ على طريقة الكلام المرئى أواللفظ النغم بواسطة الكمبيوتر على الأيقاع الحركى الموسيقى لإخراج الأصوات اللغوية.

الجلسة السادسة: اعداد وتدريب المعلم والتلاميذ على التخلص من مشكلات النفسية والكلامية التى تساعد فى ضبط عملية الإستماع والكلام.

الجلسة السابعة:: اعداد وتدريب المعلم والتلاميذ على التدريب التخاطبى على نطق الأصوات اللغوية لحروف الهمزة / الألف /الباء إلى الياء.

الجلسة الثامنة: اعداد وتدريب المعلم والتلاميذ على التعريف على بناء مكونات اللغة والتدريب على الإستعداد اللغوى من الناحية التخاطبية.

الجلسة التاسعة: اعداد وتدريب المعلم والتلاميذ على تدريب الأعضاء المسئولة عن عملية النطق والكلام واللغة والصوت.

الجلسة العاشرة: اعداد وتدريب المعلم والتلاميذ تدريب الأطفال على مراحل وخطوات النطق والكلام للأصوات الصحيحة

الجلسة الحادية عشرة: اعداد وتدريب المعلم والتلاميذ على تشكيل الأصوات اللغوية (الأصوات الصامتة أو الساكنة أو الصحيحة) إعتماداً على مكان النطق.

الجلسة الثانية عشرة: اعداد وتدريب المعلم والتلاميذ على تدريب الأطفال على إنتاج الأصوات اللغوية (الأصوات الصامتة أو الساكنة أو الصحيحة) إعتماداً على كيفية النطق.

الجلسة الثالثة عشرة: اعداد وتدريب المعلم والتلاميذعلى التدريب على الأصوات اللغوية التى تعتمد على درجة الرنين.

الجلسة الخامسة عشرة: اعداد وتدريب المعلم والتلاميذ على التدريب على الإدراك والتمييز السمعى لتنمية الإستعداد اللغوى

الجلسة السادسة عشرة: اعداد وتدريب المعلم والتلاميذ على معالجة التلعثم عن طريق تعلم الاسترخاء و نطق الأصوات الكلامية.

الجلسة السابعة عشرة: اعداد وتدريب المعلم والتلاميذعلى إدراك المؤثرات السمعية والتدريب على التركيز السمعى.

الجلسة الثامنة عشرة: اعداد وتدريب المعلم والتلاميذ على التدريب على الاستجابة اللفظية للمثيرات السمعية وفهم ما يسمع.

الجلسة التاسعة عشرة: اعداد وتدريب المعلم والتلاميذ على تدريب الذاكرة السمعية/اللفظية وإستدعاء المعنى السمعى بواسطة الكمبيوتر. الجلسة العشرون: إنتهاء البرنامج (الجلسة الختامية).

و- العرض على المحكمين(تحكيم البرنـامج)

يتم عرض البرنامج فى صورته الأولية على أساتذة التربية من الصحة النفسية وعلم النفس واختصاصي التخاطب، وأساتذة اللغة العربية للتحكيم من حيث: الأهداف والأهمية، وخطوات إعداد الجلسات، وكذلك مدى ملاءمة الجلسات للعينة من حيث: المحتوى والزمن، والفنيات المستخدمة، والإجراءات التنفيذية، والإنشطة والوسائل المساعدة، وقد أسفر التحكيم عن التنويه ببعض التعديلات، قام الباحث بإجرائها ٠

الحادية عشرة - مراحل وخطوات تنفيذ البرنامج: -

في ضوء ما سبق تم إعداد البرنامج الوطنى السعودي في خفض اضطرابات التخاطب لذوى المضطربين لغويا وكلاميا وفق المراحل التالية:

أ- المرحلة التمهيدية للبرنـامج : -

وفيها تم التعارف بين أفراد المجموعة التجريبية بعضهم البعض والتآلف فيما ببينهم من جانب، ومع الباحث من جانب آخر، وتم خلال ذلك الجلسة الأولى بطريقة التدريب الجمعى و التعرف على الأدوات المستخدمة في البرنامج وإتاحة الحرية للأطفال المضطربين لغويا وكلاميا للعب بالألعاب المجسمات والمكعبات ليتحركوا في مكان الجلسة لبث الثقة في أنفسهم، مع شرح بطريقة مبسطة الهدف من البرنامج ٠

وقام الباحث بالفعل بهذه المرحلة قبل التخطيط للبرنامج التدريبى من خلال تطبيق مقياس إضطرابات التخاطب على الأطفال ذوى إضطرابات اللغة والكلام التطبيق القبلى ومن خلال ذلك قام الباحث بدراسة المشكلات كل طفل كما قام الباحث أثناء التطبيق القبلى بالتالى -

- إعطاء فكرة مبسطة عن الهدف من البرنامج بالنسبة للباحث، وكذلك بالنسبة للمشاركين (الأطفال) ٠
- تعريف المعلمين والاطفال الأطفالالاضطرابات اللغة والكلام بإضطرابات التخاطب وتأثير المضطربين لغويا وكلاميا على اللغة، والتعرف على الإجهزة وطرق المحافظة عليها ٠
- إلقاء الضوء على نظام الجلسات وخطة العمل التى يتم إتباعها خلال كل جلسة٠

ب - المرحلة التنفيذية:

سيتم تنفيذ البرنامج محددة تبلغ مدتها شهرين بواقع أربعة جلسات أسبوعياً وبذلك يصبح مجمل عدد الجلسات عشرون " جلسة تتضمن كل جلسة هدفاً جزئياً من أهداف البرنامج ومدة الجلسة ساعة وساعتين ٠

ج- المرحلة التقويمية:

سيستمر خلال هذه المرحلة مايلى:

- التقويم القبلى بإستخدام مقياس إضطرابات التخاطب اللغة والكلام لمجموعتى الدراسة ٠
- قياس مدى التغير الناجم من البرنامج الوطنى السعودى التوجيه والارشاد من خلال قياس عائد تطبيق اللغة تطبيقاً بعدى ٠
- التقويم التتبعى للبرنامج.

ثانيا: مكونات البرنامج:

١- تدريب أعضاء النطق الفم والوجه (التهيئة)

٢- مرحلة التدريب على نطق الأصوات الصحيحة (نطق – صوت – كلام – لغة) ويتم إستخدام فيها الفنيات والاستراتيجيات التدريبية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصره ٠

٣ - مرحلة تقييم وإنهاء البرنامج

أولا : - إعداد وتدريب المعلمين والتلاميذ على مرحلة تهيئة جهاز النطق : -

وفيها يتم أعطاء أفراد العينة التجريبية مجموعة من التمرينات لتقوية الجهاز التنفسي وأعضاء النطق، وذلك بصورة جماعية بغرفة التخاطب بالمدرسة، مع ملاحظة أن كثير من هذه التمارين يفيد في تهيئة أكثر من عضو من أعضاء إنتاج الكلام، واشتملت التدريبات على ما يلي: -

١- إعداد وتدريب المعلمين والتلاميذ على تمرينات أو تدريبات لأعضاء النطق:

*تمارين لتقوية الجهاز التنفسي: وهى تهدف إلى التدريب على عمليتي التنفس)الشهيق والزفير) بكفاءة عالية، ولكي نحقق ذلك نطلب من الطفل القيام بالتمارين التالية:

- لابد من التعود على إخضاع الجهاز التنفسي لنظام محدد بحيث يكون الشهيق من الأنف مع قفل الفم وثبوت الأكتاف، والزفير من الفم يسمع بصوت عالي٠
- أن يقوم بعملية الشهيق ببط أو أن يحتفظ بأكبر قدر من الهواء ممكن وفمه مفتوح ٠
- تدريبات الجري والاتزان والمشي ذلك لتدريب العضلات التي لها علاقة بالتنفس ٠
- النفخ في شمعة لإطفائها، أوفى البالونات (الأنابيب)، أو في قصاصات الورق بقايا الخرامة٠

أ – تمارين لتقوية عضلات اللسان:

وهى تهدف لوضع اللسان في وضعه الصحيح عن النطق كالاتى:

- حركة الثعبان حيث يمد اللسان لخارج الفم وإدخاله بسرعة ٠ - لف اللسان حركة دائرية حول الفم بأقصى ما يستطيع ٠
- دفع الصدغ بطرف اللسان من داخل الفم بقوة والضغط عليه باليد من الخارج ٠
- أن يمد لسانه خارج الفم بسرعة وإعادته ببطء والعكس ٠
- رفع وخفض لسانه لأقصى ما يستطيع الوصول إليه من سقف الحلق الرخو ٠
- لعبة لحس طبق به قليل من السكر أو العسل وكذلك الأيس كريم ٠
- ينطق بطريقة منعمه ومكررة صوت لالالالالالا٠
- تحريك اللسان بطريقة دائرية داخل الفم ٠

–يفتح فمه ويسطح لسانه ويدليه بالتناول مرات عديدة لنطق الأصوات الساكنة نعمل الاتى (باتاكا– كاتابا–تاكابا–باكاتا–تاباكا) ٠

–أن يقف الطفل أمام المرأة ويفتح فمه بأقصى استطاعتها وعليه أن يلاحظ حركات لسانه أثناء تأديته لتلك التمرينات ٠

–أن يحرك لسانه إلى أعلى ثم إلى أسفل– أن يحرك لسانه إلى اليمين ثم إلى اليسار

* تدريبات لتقوية حركات سقف الجزء الرخو من الحنك الاعلى:

–تدريبات لنطق كلمة هوهو هو بقوة عدة مرات، –نطق الحروف المتحركة وهى(حو، خو، غو، او، ، عا، عى، عو، حى، غا، غى)

ب – تمارين لتقوية الفك السفلى:

- تحريك الفك يميناً ويساراً ٠ - تحريك الفك السفلى لأسفل ٠
- وضع طوق مطاطي فوق رأس الطفل وأسفل ذقنه وفتح فمه وتحريك الفك لأسفل ٠
- وضع يد الباحث أسفل ذقن الطفل ومحاولة الطفل دفعها لأسفل بفكه السفلى٠
- مضغ اللبان باستمرار ويعطى جرعات صغيرة فى البداية ثم تزداد حتى لايمل بمجرد انتهاء المذاق الحلو للبان ٠

ج – تمارين لتقوية الجهاز التنفسي:

- قضاء أكبر وقت ممكن في ممارسة التمارين الرياضية لتقوية عضلات اليدين والأقدام والرقبة وهو أهم التمارين على الإطلاق٠
- ممارسة تمارين لتقوية الحجاب الحاجز لزيادة سعة الرئتين وبذلك يقوى النفس فيقوى الصوت المنطلق٠
- تمارين نفخ البالونات بقوة ٠
- نفخ أقلام الرصاص الدائرية الموضوعة أفقيا على الطاولة، وكور تنس الطاولة، والمراكب الورقية في الماء، وقصاصات الورق
- النفخ بالماء والصابون باستخدام أنبوب للتحكم في التنفس لتكوين كرات الماء ٠

- إتباع تمرين الغطس بأن يضع المعالج فمه وأنفه فى إناء به ماء ويكتم نفسه لفترات متفاوتة ويحاول الطفل تقليده ٠
- نفخ الشموع المضاءة ومحاولة إطفاءها على مساحات متفاوتة فى الطول ٠
- تمارين الجري والاتزان بالمشي على حبل في الأرض لتمكينه من التحكم في حركة أعضاءه أثناء الحركة أعضاءه والتنفس والكلام٠
- النفخ على مراوح ورقية أو بلاستيكية صغيرة لإدارتها٠
- تدريبه على أخذ نفس سريع وإخراجه ببطء والعكس وبنفس سريع وإخراجه بسرعة والعكس وتدريبه على حبس أنفاسه فترة من الزمن٠

د – تمارين لتقوية الشفتين:

- –مط الشفايف إلى الأمام وسحب الشفا يف إلى داخل الفم أوضم الشفتين ومطها ٠
- تحريك الشفتين تجاه الجانب الأيسر والأيمن وأسفل وأعلى وفتح الشفتين وغلقها بطريقة تكرارية ٠
- إدخال الشفة العليا والسفلى بين الأسنان بالتبادل ولأقصى ما يستطيع الطفل ٠
- مسك الأقلام أو خافض اللسان بالشفتين لبرهة من الوقت أخذ نفس وحبسه في الفم بالضغط على الشفتين ٠
- نطق حرف ب ب ب بطريقة مستمرة ومنغمة بالحركات الطويلة (با ، بى، بو)٠

–مسك خافض اللسان لثواني بالشفتين ثم اخذ نفس وحبسه في الفم بالضغط على الشفتين

–تدريب الطفل على نطق صوت(ف(وذلك لاقتراب الشفة السفلى من الأسنان العليا

–ان يهز شفتيه فى حركة تذبذبية، كما تفعل الخراف ٠

هـ – تمارين لتقوية الجهاز الصوتي(الحنجرة والحبال الصوتية): -

- تقليد أصوات الحيوانات والطيور ووسائل المواصلات والآلات ٠
- نطق الأصوات المهموسة والمجهورة بالتبادل ببطء (س- ج) (ف – ر) وهكذا ٠

و – تمارين لتقوية سقف الحلق الرخو واللهاة والحلق : -

- نطق الأصوات الحلقية بطريقة مستمرة وبالتبادل وبالبيئة وبالحركات الطويلة (خا – خى – خو) (غا – غي – غو) (عا – عي – عو) (حا – حي – حو)٠

ى - تدريبات لتقوية حركات اللهاه وجعلها متحركة :

– يحبس الطفل انفاسة ويعد الاخصائى حتى رقم عشرة– يملئ الطفل فمه بالهواء، وينفخ الخدين ٠

–النفخ في البالونات، قصاصات ورق الخرامة، فقاعات الصابون وغيرها

تكرار كلمة هو هو هو بقوة عدة مرات، والتثاؤب، والمضغ ٠

ثالثا : - إعداد وتدريب المعلمين والتلاميذ على مرحلة تهيئة الجهاز السمعي :

١- الإعداد السمعي:

وتضم تك المرحلة مايلى:

واشتملت التدريبات على ما يلي:

أ – التدريب على التمييز السمعي للأصوات المحيطة: -

وفيه تم تدريب الطفل على التمييز بعض أصوات الأشياء المختلفة المحيطة بالطفل في البيئة من حوله مثل: -

- الأصوات الموجودة في المنزل مثل صوت سقوط أواتى المطبخ – غلق وفتح الباب – جرس الباب – طرق باب – المنبه – إشعال عود الكبريت – التليفون ٠٠ الخ ٠
- أصوات الإنسان مثل: الضحك – البكاء – الألم – كحة – عطس ٠٠٠٠ الخ ٠
- آلات: صوت سيارة – قطار – موتسيكل – دق مسمار – منشار – طائرة ٠
- أصوات الطبيعة مثل: المطر- رياح – نار – نار مشتعلة ٠٠٠٠ الخ ٠
- أصوات الحيوانات والطيور مثل: الحمار – البقرة – الحصان – الماعز – القطة - - الفيل–الديك - الكلب–الخروف–الخ ٠
- أصوات وسائل المواصلات مثل: صوت العربية–الطيارة–الموتسيكل –الأتوبيس.

والهدف هو تدريب الطفل على التمييز لبعض أصوات الأشياء المحيطة فى بيئة الطفل

، ويتم التدريب باستخدام الفنيات والادوات بأن يسمع الطفل الصوت ويرى الصورة التي تعبر عنه، ثم يعاد سماع الصوت نفسه ويعرض عليه صورتين ويطلب منه أن يشير إلى الصورة صاحبة الصوت، ثم يعاد سماعة ويعرض عليه ثلاث صور ويختار الصورة المعبر عنه ٠

ب – التدريب على التمييز السمعي للأصوات الكلمات المتشابهة : -

وتم تدريب الطفل على التفرقة بين الكلمات المتشابهة في الصوت مثل (قلم – علم) (جبال – حبال) (صورة – نورة) ويتم إسماع الطفل الاسم المطلوب وعرض صورته ثم يعاد عليه ومعه صوت مشابهه وليتعرف عليه ٠

*تنمية المهارات السمعية: *الإغلاق السمعي:

*الإدماج السمعي: قدرة الطفل على إدماج الحروف مع بعضها بحيث تعطى كلمة لها معنى ح ص ا ن(حصان) ك ت ا ب (كتاب)

*تنمية مهارة الفهم السمعي: هي قدرة الفرد على فهم واستيعاب ما يسمعه –هل هو قادر على فهم ما يسمعه)صوت استغاثة)

*تنمية مهارة الذاكرة السمعية:

١- قدرة الولد على الاحتفاظ بالأصوات التي سمعها ٢- قدرة الولد على استرجاع الأصوات التي احتفظ بها

٣- نعطى له صوت واطلب رمزه)صو (عصفورة،)نو (قطة

*مهارة القدرة على التمييز بين الأصوات والكلمات المتشابهة: شماعة، سماعة، صورة، نورة، جبال، حبال

*تنمية مهارة الإغلاق السمعي:

هي قدرة الطفل على تمييز الحرف الناقص في الكلمة، بحيث تغلق وتعطى معنى كلمة مكتملة ٠

❖ تنمية مهارات التخاطب من خلال تدريبات اللفظ المنغم للمتلعثمين كلامياً.

❖رابعا : إعداد وتدريب المعلمين والتلاميذ على التدريب على نطق أصوات الحروف وفق الخطوات التالية :

١- تدريبات لإخراج الصوت منفرداً وذلك من خلال مايلى:

- التمييز البصري والسمعي واللمس- .تدريبات إخراج الصوت في مقطع.
- تدريبات لنطق الصوت في بداية الكلمة- .تدريبات لنطق الصوت في وسط الكلمة.
- تدريبات لنطق الصوت في نهاية الكلمة- .تدريبات لنطق الصوت مكررا في كلمة كالاتى:

أ- التمييز السمعي: - عن طريق الاستماع إلى الصوت الصحيح والتفرقة بينة وبين الصوت الخطأ وعرض كلمات بها الصوت في مواضع مختلفة، وتميز الكلمات التي بها الصوت ٠

ب – التمييز اللمسى: - كتدريب الطفل على نطق الصوت والشعور بسخونة أو برودة الهواء المندفع مع النطق، أو الشعور بحركة عضو من أعضاء النطق عند خروج الصوت، واستخدام وسيلة حسية لشعور الطفل بمكان خروج الصوت كخافض اللسان أو سائل النعناع أو الخيط أو الثلج ٠٠٠ الخ ٠

ج- التمييز البصري: - نستخدم المرآة أو صور الفيديو أو على C.D توضح وضع أعضاء النطق عند خروج الصوت، أو إقران صورة الحرف بصوته ليتعرف الطفل على صورة وصوت الحرف، أو رؤية تطاير الأوراق أو أقلام الرصاص الدائرية أو كور تنس الطاولة نتيجة خروج الهواء عند نطق صوت الحرف ٠

٢- تدريبات إخراج الصوت في مقطع: ويبدأ بتدريب الطفل على نطق الصوت منفرد بالتشكيل ومصاحب لحروف العلة (أ، و، ى) لمقاطع أحادية ثم في مقاطع ثنائية ثم مقاطع ثلاثية تمهيداُ لنطقه في كلمات ٠

٣- تدريبات لنطق الصوت في بداية الكلمة٠

٤- تدريبات لنطق الصوت في وسط الكلمة ٠

٥- تدريبات لنطق الصوت نهاية الكلمة ٠ ٦- تدريبات لنطق الصوت مررا فى كلمة ٠

٧- تدريبات لنطق الصوت في جملة وتبدأ بجمل قصيرة ثم تزداد في الطول تدريجيا٠

خامسا مرحلة التدريب السمعي والتنمية اللغوية :

يعد التدريب السمعي والتنمية اللغوية جزءًا من منظومة إعادة التأهيل للمعاق سمعيًا للاستفادة مما لديه من بقايا سمعية، وبصفة عامة، يمكن القول أن التدريب السمعي يقوم في جوهرة على أساس من التدريب اللفظي متعدد القنوات الحسية، أي يمكن أن تصبح بفعل التدريب هي العامل الأساسي في تنمية اللغة والنمو العقلي والاجتماعي، وبالتالي يهدف التدر يب السمعي إلى ما يلي:

١- الاستفادة من مواطن القوة واستغلالها.

٢- التدريب على الإصغاء والتركيز على إدراك الصوت ومصدره.

٣- التأهيل اللغوى والكلامى، أي التركيز على أعضاء الفم والوجه.

إن استخدام الطفل للفنيات والأدوات فقط لا تساعده على تمييز وتفسير الأصوات التي يسمعها من تلقاء نفسه، حيث إن معظم الأصوات التي يسمعها تبدو

له بدون معنى، وبالتالي تسهم برامج التدريب السمعي في مساعدته على تطوير مهارات الاستماع والانتباه للأصوات والتمييزبينها.

لذ ا يفضل أن يشتمل التدريب السمعي على العديد من المهارات، منها ما يلي:

١- المقابلة بين وجود صوت وعدمه، فكلما سمع صوتًا ما مثلاً يرفع يده، أو يحرك مكعبًا من مكان لآخر....إلخ.

٢- إدراك الأصوات الهادئة وأصوات الضجيج ومحاولاته للتمييز بينها.

٣- سماع الأصوات العامة المحيطة به [السيارات – الحيوانات – جرس الباب – جرس الهاتف] بحيث نقدم كل شيء مدرك من خلال صوت خاص مميز له كأن نقدم صوت السيارة ونقول [بيب بيب]، أو نقدم صوت القطة ونقول [نيوو نيوو]، أو نقدم بطة ونقول [كاك كاك]، ونقرن الصوت مع الشيء المدرك عدة مرات حتى يتم الاقتران بحسب قوانين التعلم.

٤- سماع الأصوات اللغوية والتميز بينها من حيث: – مصدر الصوت [أمام –خلف –يمين – يسار – فوق – تحت]

صفات الصوت[طويل – قصير– عالي –منخفض] ٠ –الأصوات المتحركة، ثم الساكنة، ثم المتحرك مع الساكن، وبالتدريج من السهل إلى الصعب.

١- سماع الكلمات ذات الترددات المنخفضة ثم العالية ثم المتوسطة ومن الترددات المختلفة نحوالترددات المتقاربة والمتشابهة (جبل – جمل)، (حبر – صبر، .. الخ).

٢- تسجيل المفردات والكلمات التي يتقن الطفل نطقها أو التعرف عليها والتي أخفق فيها وذلك يجعل من عملية التدريب عملية تقييمي تشخيصية مستمرة بهدف الوقوف على مستوي أداء الطفل أمام الطالب.

٣- إجراء تمارين مختلفة للتمييز السمعي والتذكر السمعي، كأن يطلب من الطفل إحضار شيء ما عليه التعريف إليه من اسمه وصوته، ثم إحضار شيئين معًا وهكذا ومن ثم استخدام الجمل القصيرة المؤلفة من كلمتين أو ثلاث.

خامسا : مرحلة تقييم وإنهاء البرنامج :

وفيه يتم الوقوف على مدى تحقق أهداف البرنامج واستغرقت جلسة واحدة، وقد قام الباحث بعد إعداد البرنامج االوطنى السعودي بعرضه على مجموعة من المحكمين وبعد أقراره من جانبهم قام بدراسة استطلاعية على عينة من الأطفال المضطربين لغويا وكلاميا (ن = ٢٠) غير أولئك الذي تضمهم العينة النهائية للدراسة كذلك (ن = ١٢) للمعلين وممن تنطبق عليهم نفس الشروط وذلك للوقوف على عدد الجلسات المناسبة لكل صوت، والفنيات العلاجية المناسبة لعينة الدراسة، والمدة الزمنية المناسبة لكل جلسة، وتحديد الأدوات المطلوبة.

وروعى فى تقويم البرنامج أن يكون عاى عدة مراحل، كما يلى : -

١- تقويم قبلى (قبل تطبيق البرنامج) للمعلمين والطلاب بإستخدام مقياس إضطرابات التخاطب اللغة والكلام- إعداد الباحث للتعرف على مشكلات النطق والكلام واللغة والصوت لدى الأطفال المضطربين لغويا وكلاميا.

٢- تقويم مرحلى أثناء تطبيق جلسات البرنامج بحيث لايتم الإنتقال من وحدة إلى أخرى إلا بعد التأكد من إتقان الأطفال من الجلسات السابقة، بالإضافة إلى تقويم كل جلسة من البرنامج بعد الإنتهاء من التدريب عليها.

٣- تقويم نهائى بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج مباشرة (تطبيق بعدى) وذلك بتطبيق مقياس إضطربات التخاطب على الأطفال ذوى إضطرابات اللغة والكلام على المجموعتين التجريبية والضابطة.

٤- تقويم تتبعى وذلك بإعادة تطبيق المقياس على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد مضى شهر من تطبيق البرنامج للتحقق من فعالية البرنامج فى خفض إضطرابات التخاطب للأطفال الاضطرابات اللغة والكلام والتعرف على معدل الكسب وبقاء الأثر وتوقف إجراءاته ٠

سادسا : الخطوات الإجرائية للدراسة :

١- القيام بدراسة استطلاعية بهدف بناء أدوات الدراسة وحساب الثبات والصدق.

٢- اختيار أفراد عينة الدراسة وعددهم (٢٠) تلميذاً من ذوى إضطرابات اللغة والكلام، (١٢) من معلمى التدريبات النطقية.

٣- إجراء مجانسة بين مجموعه الدراسة من حيث المستوى الأقتصادى والإجتماعى والثقافى ودرجة الذكاء المضطربين لغوياً وكلامياً.

٤- وضع جدول زمني مناسب (جلسات) لتنفيذ البرنامج السعودى اللغوى والكلامى موضحا به موعد وعدد وزمن الجلسات ومدة البرنامج الوطنى السعودى والمعالجة النطقية والكلامية التي يقوم بها.

٥- إعداد الوسائل المعينة والادوات المساعدة في برنامج اللغوى والكلامى.

٦- التطبيق القبلي لمقياس اضطرابات التخاطب والنطق والكلام واللغة علي مجموعة الدراسة.

٧- تطبيق برنامج اللغوى والكلامى القائم علي التوجيهات العالمية المعاصرة والمداخل التدريبية المستخدم علي أفراد عينة الدارسة.

٨- ملاحظة استجابات المعلمين والأطفال عينة الدراسة خلال فترة تطبيق البرنامج بواسطة إستمارة ملاحظة إضطرابات التخاطب.

٩- إجراء المعالجة النطقية والتخاطبية وإكسابهم التعزيز الإيجابي والمكافآت للاستجابة الصحيحة.

١٠- التطبيق البعدي لمقياس اضطرابات التخاطب والنطق والكلام واللغة علي مجموعة الدراسة.

١١- التطبيق التتبعي لنفس المقياس علي أفراد عينة الدراسة بعد مرور شهرين من البرنامج

١٢- تصحيح الإجابات وجدولة الدرجات واستخلاص النتائج ومناقشتها ثم صياغة التوصيات في ضوئها.

نتائج الدراسة:

ينص الفرض على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أفراد عينة الدراسة فى إضطرابات اللغة والكلام وأبعاده فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى ". ولإختبارصحة هذا الفرض استخدم الباحث إختبار مان – ويتنى Mann-Whitney واختبار ويلكوكسونWilcoxon وقيمة (Z) كأساليب لابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات عينة الدراسة فى القياس البعدى وذلك للوقوف على دلالة ما قد يطرأ عليهم من تغير كما تعكسه درجاتهم على المقياس، ثم الرجع إلى متوسطات درجاتهم للتعرف على إتجاه دلالة الفروق. ويلخص الجدول التالى نتائج هذا الفرض جدول رقم (١).

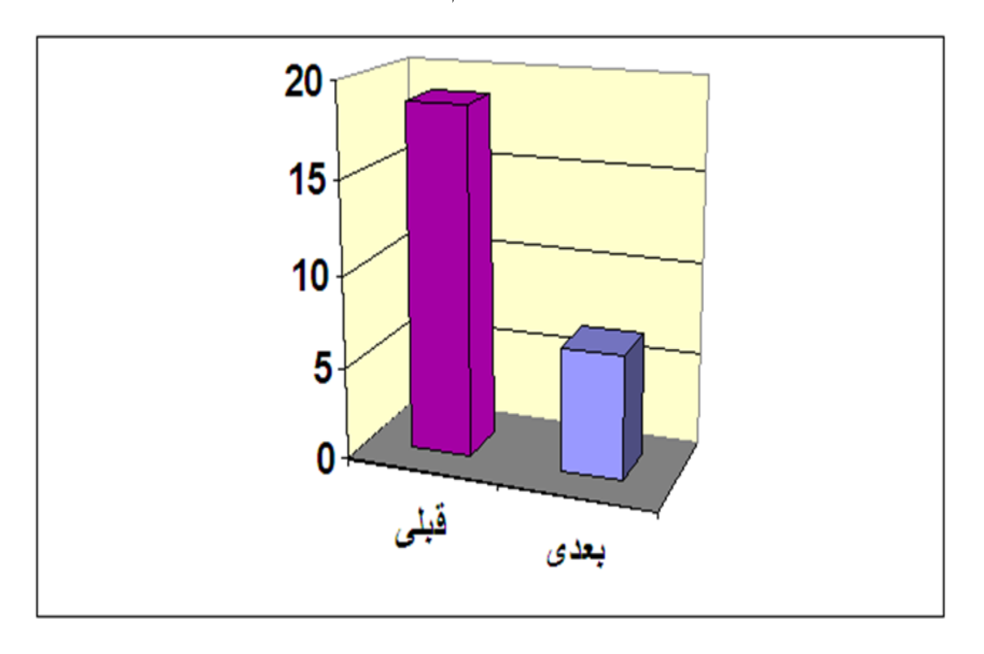
قيم (Z,W,U) ودلالتها للفرق بين متوسطات الرتب لدرجات أفراد عينة الدراسة الأساسية فى إضطرابات اللغة والكلام بين القياسين القبلى والبعدى (ن = ٢٠)

القياس	م	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
القبلى	١٨,٧٥	٦,٥٠	٢٦	صفر	١٠	-٢,٣٢٣	٠,٠١
البعدى	٦,٧٥	٢,٥٠	١٠				

ويتضح من الجدول أعلاه أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين القياسين القبلى والبعدى لأفراد عينة الدراسة الأطفال ذوى فى إضطرابات اللغة والكلام وابعاده، داخل معلم التدريبات النطقية، حيث بلغت قيمة Z = -2.323 وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يشير إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية

فى متوسطات الرتب درجات الأطفال ذوى إضطرابات اللغة والكلام على المقياس قبل وبعد تطبيق البرنامج الوطنى السعودى لصالح القياس البعدى، وبالرجوع إلى متوسطات درجات القياسين يتضح أن هذه الفروق لصالح القياس ذى المتوسط الأصغر وهو القياس البعدى مما يعنى حدوث تحسن فى مهارات اللغة والكلام بعد تدريبهم على البرنامج الوطنى السعودى المستخدم، وعلى ذلك تتحقق نتائج الدراسة.

ويمكن توضيح الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفالذوى اضطرابات اللغة والكلام على المقياس داخل حجرة معلم التدريبات النطقية بين القياسين القبلى والبعدى بيانياً فى الشكل البيانى رقم (١)



ويتضح من الشكلين السابقين تباعد الأعمدة بصورة واضحة عن التوازى وهذه الأعمدة يمثلان المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة الاساسية قبل وبعد التدريب على مقياس إضطرابات اللغة والكلام ونستنتج من ذلك مؤشراً على التقدم والتحسن الواضح الذى طرأ على البرنامج الوطنى السعودى فى خفض

وعلاج إضطرابات اللغة والكلام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وهذا ما دعى الباحث إلى إستخدامة فى الدراسة الحالية إلى إعداد معلمى التدريبات النطقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات المعاصرة

مناقشة النتائج وتفسيرها :

تم مناقشة نتائج الدراسة بالنسبة للفروض الثمانية مجتمعة وهى فروض تتناول أنواع إضطرابات التخاطب عند الأطفال ذوى إضطرابات اللغة والكلاممن إضطرابات (النطق – الكلام – الصوت – اللغة) معاً وذلك لتوضيح السبب فى خفض إضطرابات التخاطب لدى الأطفال ذوى إضطرابات اللغة والكلام بعد تعرضهم للبرنامج التدريبى من خلال تقديم الأنشطة والفنيات العلاجية والإستراتيجيات والأشكال المختلفة والخبرات التدريبية والتربوية والعلاجية فى خفض وعلاج إضطرابات التخاطب، وذلك للحكم على مدى فعالية البرنامج الوطنى السعودى التدريبى التخاطبى بصورة عامة فى تحقيق الهدف الذى أعد من أجله وحجم التأثيرفى خفض إضطرابات التخاطب لدى الأفراد ذوى إضطرابات اللغة والكلام. ومن ثم انتقال أثر التدريب فى تنمية مهارات التخاطب لدى ذوى إضطرابات اللغة والكلام بما يشير على فعالية البرنامج على المدى البعدى.

ويفسر الباحث ماتم التوصل إليه من نتائج على النحو التالى، فقد رأى الباحث فى إستخدام الأساليب التى تشمل التدريب الجماعى والفردى وأسلوب المحاضرة والمناقشة الجماعية أسلوب النموذج والتعزيز والتسلسل والتشكيل ولعب الأدوار والواجب المنزلى والتى قدمت الأطفال المضطربين تخاطبيا لتنمية مهارت التخاطب فى المنزل والمدرسة مما يعود بالنفع على الإندماج الإجتماعى أو التواصل الإجتماعى فى المجتمع الذى يعيش فيه أى مجتمع. وقد كان اعتماد معظم الأساليب المقدمة فى البرنامج معتمداً بصورة أساسية على إستغلال مواطن القوه.

كما يعد القصور الذى يعانى منه الأطفال بإضطرابات التخاطب (النطق – الصوت – اللغة – الكلام) لديهم يعتبر عاملاً مهماً للتطورات المحتملة من قصور تواصل المجتمع أى مجتمتع العاديين من حيث عدم التخاطب أو التواصل معهم بصورة مباشره، وعدم التعامل والحديث بلغة مفهومه. ومن هنا تواجههم مشكلات فى التواصل اللغوى بشكل واضح إلى جانب مشكلات أخرى تتمثل فى الإنسحاب والعزلة وعدم التواصل الإجتماعى والتعبير عنه.

ولعل فعالية البرنامج الوطنى السعودى في خفض اضطرابات التخاطب وتحسين مستوى النطق والكلام، تعود لما أشتمل علية من إجراءات تقوى قدرة الطفل على نطق أصوات الحروف بطريقة صحيحة، وقد بدأ ذلك في البداية في تجهيز جهاز النطق لدى الطفل وإكسابه الليونة المطلوبة لتتخذ أعضاءه الحركات والأشكال الصحيحة المصاحبة لنطق الأصوات المختلفة، فكان لما قام بة الأفراد (العينة) من تدريبات استهدفت تقوية أعضاء النطق والجهاز التنفسي والجهاز الصوتي، مما أكسب الشفتان واللسان والفك السفلى والحلق وكافة الأعضاء المسئولة عن إنتاج الكلام الليونة والحركة المناسبة المطلوبة لنطق الصوت من مخرجة الصحيح، وكذلك تقوية النفس مما يقوى الصوت الصادر نتيجة اهتزاز الثنايا الصوتية، فمن المعروف أن أعضاء النطق تأخذ أشكالاً مختلفة وحركات متباينة لتشكيل أصوات الحروف وبدونها ينعدم أو يضطرب النطق، فيصعب على الفرد نطق صوت حرف(الباء) ما لم تنطبق الشفتان لإعاقة الهواء الخارج وتنفرج فجاءه لتحدث صوت الباء، ولن يكون بالإمكان نطق صوت (الفاء) مالم تتلامس بطن الشفة السفلى وأطراف القواطع العليا بدرجة خفيفة، كما يصعب نطق صوت حرف (الراء) مالم يرتفع طرف اللسان في حركة تكرارية باتجاه المنطقة الواقعة بين اللثة وسقف الحلق الصلب خلف اللثة العليا وإذا لم يكن اللسان مرنا فلن يحرك الهواء الخارج طرفه، ومن ثم عدم حدوث صوت به رفرفة وهو صوت الراء، أو ارتفاع

وسط اللسان والتقاءه مع وسط سقف الحلق الصلب ليخرج صوت حرف (ج)، أالتقاء مؤخرته مع سقف الحلق اللين ليخرج صوت حرف (ك)، وهكذا تتحرك كافة أعضاء النطق، وبالتدريبات زادت مرونتها وقدرتها على الحركة المطلوبة لإخراج صوت الحرف المضطرب

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية هذه الخطوة في برامج تدريب النطق مهما اختلفت المداخل العلاجية المتبعة: **(suss&Brack,1999)** (دود وآخرون **Dodd,et.al,1994)**، (أيهاب الببلاوى، ٢٠٠٣)، (لمياء جميل، ٢٠٠٣) ومما زاد من فعالية البرنامج عدم اكتفاء تهيئة جهاز النطق، بل الانتقال إلى المرحلة التالية وهى تهيئة الجهاز النطقى للطفل باستخدام تقوية عضلات النطق والكلام على اعتبار أنه أصل الكلام، ومن هنا تم تدريب الطفل على إكتسا ب المهارات اللغوية والكلامية التي تعتبر من الأمور المهمة للنطق السليم ولاسيما التمييز النطقى، وتدرب الطفل على التمييز للأصوات المحيطة بة بصفة عامة مثل التفرقة بين أصوات الحيوانات المختلفة وأصوات الإنسان كالطفل والرجل والطفلة والبكاء والضحك الخ، إلى جانب تدريبيه على التمييز بين أصوات وسائل المواصلات والآلات إلى جانب تدريبه على التمييز الأصوات التي بالمنزل كصوت التليفون وصوت جرس الباب وصوت صنبور المياه والأواني المنزلية، وأدى ذلك إلى تهيئة الطفل للتمييز فيما بين أصوات الحروف ومن ثم نطقها نطقاً صحيحاً وغيرها من البرامج الارشادية فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

مراجع الدراسة :

أولاً : المراجع العربية : -

- إبـراهيم الزريقـات (٢٠٠٥) اضـطرابات الكـلام واللغـة – التـشخيص والعـلاج. عمان: دار الفكر. ط١.

- أبو سعيد ، هيثم جادو(٢٠٠٣)اللجلجة والتلعثم عند الأطفال، عالم الإعاقة، . ٢٣ –ع ٤٦ ، الرياض، مكتبة الملك فهد، ص. ٢٢

- أحمد محمد حسن رزق (١٩٨٩): أمراض التخاطب في الطب العربي، رسالة ماجستير(غير منشورة) في أمراض التخاطب، طب عين شمس

- احمد محمد رشاد (٢٠٠٣): برنامج علاجي لعيوب الكلام لدى المراهقين المصابين بالشلل التوافقي، رسالة دكتوراه في الدراسات النفسية والاجتماعية، القاهرة، جامعة عين شمس.

- أحمد محمد الزغبى (٢٠٠١): الإرشاد النفسى (نظرياته – إتجاهاته – مجالاته)، الأردن، دار الزهراء.

- السيد عبد اللطيف السيد (٢٠٠٠): مدى فاعلية برنامج تدريبى فى تنمية الحصيلة اللغوية ومفهوم الذات لدى عينة من الأطفال المتاخرين لغويا فى مرحلة ما قبل المدرسة، رسالة دكتوراه – جامعة عين شمس – معهد دراسات الطفولة

- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٢): التوجية والإرشاد النفسى، ط٤، القاهرة، عالم الكتب.

- خديجة عبدالحي مشهور(٢٠٠١) أساليب المعاملة الوالدية للأطفال المتلعثمين واقتراح برنامج علاجي إرشادي لمواجهة حالات التلعثم في مدينة جدة) رسالة دكتوراه غير منشورة(، كلية التربية للبنات، جدة، السعودية.
- حمود، رفيقة (٢٠٠٢) : الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين في البلدان العربية، أعمال مؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Altman, A. (1996): Meeting the Needs of Adolescents with Impaired hearing In: P. Martin & J. Clark (eds.) Hearing care for children. Boston: Allyn and Bacon.
- American Psychiatric Association (1994) Diagnostic and statistical manual of disorders, 4th ed., (DSMIV), Washington: DC. author
- American Speech – language-Hearing Association (1993): Definition of communication disorders and variations Asha, 35, Suppl. 10, pp 40 -41.
- Aram, (1994): Language Disorder. Asha, 36(10), PP237-240.
- Armstrong,J. (1997): Instruction strategies for student with speech anxiety (Eric Data base, No. ED 404685)0
- Atkins, D. (1997): " A Family Involvement and Counseling in Serving Children Who are Hearing Impaired", in Hull, R. (Ads): Aural Rehabilitation, Third Edition, by Singular Publishing Group, Inc. 77 – 92.
- Bahmann (2003): The Bahmann Foundation Programs. Breaking Lsolation through Technology.
- Bakson. N. and Byrne, M. (1993). The relationship between missing teeth and selected consonant sounds. J. Speech and Hearing Disorders, 24: 341-348.
- Bernstein,D&Tiegerman,E(1993): Language and communication Disorders in children, third Edition, New York, Macmillan publishing.
- Bernthal, J. and Bakson, N. (1995). Articulation and phonological disorders. J. Speech and Hearing Disorders, 14: 351-358.

- Bertschy, H., Kelsay,D,. Gantz, B., Woodworth, G(1997): Cochlear Implant Use by Prelingually Deafened Children: The Influences of Age at Implant and Length of Device Use. Journal of Speech and Language, and Hearing Research, Vol 40, 183-199.
- Bloodsteion,O.(1999): Stuttering national easter seal society for Crippled Children and adult,Chicago,Illinois.

المهارات اللازمة لمعلم المستقبل وأساليب تنميتها في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في مدينة مكة المكرمة

إعداد

مها بنت علي محمد الحربي

ملخص:

هدف البحث الحالي إلى: التعرف على أهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي وأساليب تنميتها من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في مدينة مكة المكرمة، وتكونت عينة البحث من (١٢٩) فرداً، منهم (٩٢) معلماً و(٣٧) مشرفاً تربوياً، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقامت بإعداد استبانة لجمع البيانات، تتضمن محورين، الأول: أهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي، والثاني: أساليب تنمية مهارات معلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي. وأظهرت النتائج أن درجة الموافقة للمحور الأول ومجالاته الفرعية كانت كبيرة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية للمحور الأول ومجالاته الفرعية تعزى لمتغير التخصص، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيري الدرجة الوظيفية أو سنوات الخبرة، كما أظهرت النتائج أن درجة الموافقة للمحور الثاني وجميع فقراته كانت كبيرة. وفي ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج قامت الباحثة بتقديم بعض التوصيات والمقترحات.

Abstract:

This study aimed to identify the most important skills for the future teacher in the light of Knowledge based economy, and to identify the methods of developing it from the teachers and supervisors view in the holy city of Mecca. The study sample consisted of (129) persons, of them (92) teachers and (37) supervisors.The researcher used the descriptive method and developed a questionnaire as a study instrument, which consisted of two axes, they are: the most important skills for the future teacher in the light of Knowledge based economy, and methods of developing skills for the future teacher in the light of Knowledge based economy. The study results showed that the degree of approval of the first axis and its sub fields was high. The results showed also that there are statistically significant differences in the total degree of the first axis and its sub fields due to specialization, but there are no statistically significant differences in the total degree of the first axis and its sub fields due to job degree or years of experience. The study results showed also that the degree of approval of the second axis was high. In light of these results, the researcher presented some recommendations**.**

المقدمة:

إن العلاقة بين التعليم والاقتصاد علاقة وثيقة، حيث يسهم التعليم في تلبية متطلبات التنمية من خلال ما يوفره من قوى بشرية مدربة قادرة على تلبية متطلبات سوق العمل، ومن خلال ما يغرسه التعليم في نفوس المتعلمين منذ الصغر من اتجاهات وقيم تعتمد على احترام العمل، ولذلك ليس غريباً أن نجد الاهتمام بالمعرفة يحتل مكانة بارزة في الفكر الاقتصادي، باعتبارها الأساس لتشكيل رأس المال البشري.

ويمثل الاقتصاد المعرفي توجهاً عالمياً حديثاً، تسعى العديد من المجتمعات إلى تحقيقه من خلال الاستفادة من معطيات العصر، والتحول من اقتصاد الصناعات إلى اقتصاد المعلومات، والاعتماد على قوة المعلومات والمعرفة ورأس المال البشري أكثر من الاعتماد على المواد الخام والثروات الطبيعية. (القرني، ٢٠١٢، ١٢)

ويهتم الاقتصاد المعرفي بالحصول على المعرفة، والمشاركة فيها، واستخدامها، وتوظيفها، وابتكارها، وإنتاجها، بهدف تحسين نوعية الحياة في كافة مجالاتها، من خلال الإفادة من التطبيقات التكنولوجية، واستخدام العقل البشري كرأس مال معرفي، وتوظيف البحث العلمي لإحداث مجموعة من التغييرات الاستراتيجية في المحيط الاقتصادي، بحيث يصبح أكثر استجابة لتحديات العولمة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعالمية المعرفة، وأكثر تلبية لمتطلبات التنمية المستدامة. (مؤتمن، ٢٠٠٤، ١٢)

ولم يعد التوجه نحو الاقتصاد المعرفي - في مختلف المجالات ومن أهمها التعليم - ترفاً بل أصبح ضرورة حتمية، فقد أصبحت الدول تصنف حالياً إلى دول غنية في الإنتاج المعتمد على الإبداع والابتكار والاستثمار الأمثل للقدرات العقلية

البشرية، وأخرى فقيرة تعتمد على مواردها الطبيعية، كما أصبحت المعرفة العلمية سلعة اقتصادية تساعد في زيادة القوة الإنتاجية للدول، وأصبح الاستثمار برأس المال الفكري لا يقل أهمية عن الاستثمار برأس المال المادي، وتحول النشاط الاقتصادي للعديد من المجتمعات من إنتاج السلع والمصنوعات إلى إنتاج المعرفة والأفكار. (الطويسي، ٢٠١٤، ٣٨- ٣٩)

ومن ناحية أخرى فإنه لا يخفى أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في بناء شخصيات المتعلمين بمختلف جوانبها، ولا يمكن الحديث عن تطبيق مدخل الاقتصاد المعرفي في التعليم دون أن يكون للمعلم نصيب كبير في هذا الأمر، فإذا كان المعلم قادراً على اكتشاف وتنمية القدرات والمهارات الموجودة لدى طلابه، فإن ذلك سوف يعد عاملاً ميسراً لتطبيق مدخل الاقتصاد المعرفي.

فالمعلم يحتل مركزاً رئيسياً في أي نظام تعليمي، بوصفه أحد العناصر الفاعلة والمؤثرة في تحقيق أهداف هذا النظام، وحجر الزاوية في أي مشروع لإصلاح التعليم أو تطويره، ومن ثم يجب تزويد المعلم بالمهارات التي تمكنه من التكيف مع المستجدات التربوية والمداخل الحديثة في العملية التعليمية. (بشير، ٢٠٠٠، ١٢٧)

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات (مثل: السيد، ٢٠٠٨؛ مصطفى والكيلاني، ٢٠١١؛ القرني، ٢٠١٢؛ الطويسي، ٢٠١٤) إلى أن تطبيق مدخل الاقتصاد المعرفي في التعليم يحقق العديد من الأهداف، مثل: الاستثمار الفعال للموارد البشرية باعتبارها تمثل رأس المال الحقيقي للمجتمع، والارتقاء بالمؤسسات التعليمية وتشجيعها على التحديث والتطوير والابتكار لسد احتياجات المجتمع، والارتقاء بالعملية التعليمية للوصول إلى مخرجات عالية الجودة تلبي متطلبات سوق العمل، ومنح الفرد خيارات أوسع لتحقيق أهدافه وإشباع حاجاته، وتشجيع التعلم والتدريب المستمر، وتفعيل عمليات البحث والتطوير كمحركات أساسية للتنمية.

ويتطلب تطبيق مدخل الاقتصاد المعرفي في التعليم قيام المعلم بإتاحة الفرصة للمتعلم لحرية التفكير والتعبير والتميز، والاستفادة من مختلف وسائل الاتصال وتبادل المعلومات في رفع كفاءة التعليم، واستخدام أساليب تعتمد على التعلم الذاتي والاستكشافي والتعاوني لمجاراة الانفجار المعرفي المتزايد، والاعتماد على أساليب تنمية التفكير وحل المشكلات بدلاً من الأساليب التقليدية في إكساب المعلومات، والتكامل في بناء المناهج الدراسية وربطها باحتياجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل، والتركيز على التدريب والتقويم المستمر، والاهتمام بالتطبيق والعمل الميداني، وتعزيز دور المتعلم وإشراكه في اتخاذ القرارات، والعدالة في توزيع متطلبات العملية التعليمية على الطلاب بما يكفل فرص التعليم الهادف للجميع ويراعي الفروق الفردية بينهم، والتواصل المستمر بين المدرسة والمجتمع الخارجي. (الشمري والليثي، ٢٠٠٨؛ أبونعير والسرحان والزبون، ٢٠١١)

ويتضح مما سبق أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في العملية التعليمية، ولكي يتمكن من القيام بهذا الدور يجب إكسابه العديد من المهارات التي تمكنه من الانتقال من نقل المعرفة إلى تنظيم وتوجيه عملية التعلم لدى الطلاب، وتنمية قدراتهم على التفكير بمختلف أشكاله، بما يتمشى مع التقدم المعرفي في العصر الحالي، حيث يتحول دور المعلم من ملقن للمعرفة إلى ميسر لعملية التعلم، بحيث يمكن الطلاب من البحث عن المعلومات والوصل إلى النتائج بأنفسهم، ولكي يتحقق ذلك فلا بد من الاعتماد في إعداد معلم المستقبل على إكسابه العديد من المهارات القائمة على المداخل الحديثة ومن هنا نبعت فكرة البحث الحالي الذي يسعى إلى الكشف عن أهم المهارات اللازم إكسابها لمعلم المستقبل وأساليب تنميتها في ضوء أحد هذه المداخل الحديثة وهو مدخل الاقتصاد المعرفي.

مشكلة البحث وأسئلته :

تضع التطورات المعرفية النظم التربوية أمام تحديات كبيرة لمسايرة الانفجار المعرفي والتقدم الهائل في مختلف فروع المعرفة، مما يلقي بظلاله على أدوار المعلم ويجعل من الضروري إكسابه العديد من المهارات ليتمكن من الاطلاع بدوره لتحقيق أقصى استفادة ممكنة للطلاب من الثورة المعلوماتية والتكنولوجية وتصميم المواقف التعليمية بما يتوافق مع التغيرات المتسارعة في عالم المعرفة، الأمر الذي يستلزم الاهتمام في إعداد المعلم بإكسابه المهارات التي تجعله قادراً على تحقيق هذا الدور، وذلك من خلال تبني المداخل الحديثة في إعداد المعلم ومن بينها مدخل الاقتصاد المعرفي.

ومن ناحية أخرى فقد لاحظت الباحثة من خلال استعراضها للدراسات والبحوث السابقة أن معظم الدراسات العربية التي تناولت تطبيق مدخل الاقتصاد المعرفي في التعليم قد ركزت على التوقعات والآثار الإيجابية التي قد تنتج عن تطبيق هذا المدخل، ونادراً ما تطرقت هذه الدراسات إلى مدى توفر البنية الأساسية اللازمة لتطبيق هذا المدخل، ومدى توفر متطلبات تطبيقه، ومدى تأهيل القوى البشرية العاملة في مجال التعليم لتطبيق هذا المدخل، ويأتي في مقدمتها المعلمون لما لهم من دور كبير في تحقيق أهداف النظام التعليمي، خاصة وأن نسبة كبيرة منهم لا تزال تميل إلى تطبيق الطرق التقليدية في أداء رسالتهم، والتي لم تعد تتناسب مع المداخل الحديثة لتطوير التعليم ومن بينها مدخل الاقتصاد المعرفي، مما يستلزم ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم، لمساعدته على تحقيق التغيرات المطلوبة لدى الطلاب، في ظل التغيرات العالمية المتلاحقة.

وهذا ما أكده العديد من الخبراء والباحثين (مثل: حبيب، ٢٠٠١؛ حجي، ٢٠٠٢؛ السيد، ٢٠٠٨) بشأن وجود خطر يحدق بمنظومة التعليم في مجتمعاتنا،

يتمثل في اتساع الفجوة بينها وبين التقدم المعرفي، بالرغم من وجود رصيد هائل من الطاقات والقدرات البشرية لدينا، مما يتطلب إعادة النظر في طريقة استثمارنا للقوى البشرية، لتصبح قوى فعالة قادرة على مواجهة التحديات المختلفة، ولكي يتحقق ذلك فلا بد من إعادة النظر في عناصر المنظومة التعليمية، ويأتي في مقدمتها المعلم بما نكسبه له من مهارات تجعله قادراً على الوفاء بمتطلبات التطور المتزايد في المعرفة.

وبناءً على ما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في سعيه للكشف عن أهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل وأساليب تنميتها في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في مدينة مكة المكرمة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما أهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في مدينة مكة المكرمة؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمشرفين التربويين لأهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي تعزى لمتغيرات (الدرجة الوظيفية، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص)؟

٣- ما أساليب تنمية مهارات معلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في مدينة مكة المكرمة؟

أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى تحقيق ما يلي:

١- التعرف على أهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في مدينة مكة المكرمة.

٢- الكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في درجة تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمشرفين التربويين لأهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي والتي قد تعزى لمتغيرات (الدرجة الوظيفية، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص).

٣- تحديد أساليب تنمية مهارات معلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في مدينة مكة المكرمة.

أهمية البحث:

١- **الأهمية النظرية:** يسهم هذا البحث في إلقاء الضوء على أهم مهارات الاقتصاد المعرفي، التي ينبغي على المعلمين امتلاكها، أملاً في تحسين العملية التعليمية التعلمية. كما تستمد هذه الدراسة أهميتها النظرية من أهمية التوجه نحو الاقتصاد المعرفي، وأهمية الدور المأمول من المعلم الذي يقوم به في ضوء متطلبات هذا التطوير، بما يتضمنه من تنمية مهارات المعلم على كيفية التعامل مع المعرفة وإنتاجها وتوظيفها وفقاً لأساليب حديثة ومتطورة في العملية التعليمية، واعتبار أن المتعلم بكل ما لديه من طاقات وقدرات يجب استثمارها هو محور العملية التعليمية، ومن ثم يجب التركيز على تنمية هذه الطاقات والقدرات من أجل الوصول إلى تعليم عالي الجودة يمكن المتعلم من التعامل مع آفاق المستقبل.

٢- **الأهمية التطبيقية:** يوفر هذا البحث بعض التوصيات التي يمكن أن تساعد متخذي القرار من القيادات التربوية والقائمين على إعداد المعلمين على اتخاذ بعض الإجراءات الفعالة لتطبيق مدخل الاقتصاد المعرفي في إعداد المعلمين والتركيز على أساليب إكسابهم المهارات اللازمة في ضوء هذا المدخل.

حدود البحث:

١- **الحدود الموضوعية:** يقتصر هذا البحث على تحديد أهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل وأساليب تنميتها في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في مدينة مكة المكرمة، وقد تضمنت هذه المهارات كلاً من: مهارات توظيف وسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، ومهارات تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية، ومهارات تنمية القدرات المعرفية لدى الطلاب، ومهارات تنمية وعي الطلاب للتعامل مع القضايا المجتمعية، باعتبارها من أهم المهارات اللازمة للمعلم لكي يتمكن من أداء دوره في العملية التربوية في ظل مدخل الاقتصاد المعرفي.

٢- **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذا البحث في مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة.

٣- **الحدود البشرية:** يقتصر هذا البحث على المعلمين والمشرفين التربويين بمدينة مكة المكرمة.

٤- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

مصطلحات البحث:

١- الاقتصاد المعرفي: تعددت تعريفات الاقتصاد المعرفي، وذلك بتعدد الميادين التي ارتكزت عليه، وباختلاف وجهات النظر في مفهوم المعرفة، ومن أهم تعريفات الاقتصاد المعرفي ما يلي:

يعرف إيفانز (Evans, 2002) الاقتصاد المعرفي على أنه الاقتصاد الذي ينظر للفرد باعتباره يمثل ثروة مؤثرة في اقتصاد المجتمع، وأنه يجب العمل على تنمية وتطوير هذه الثروة لتطوير الاقتصاد.

وتعرفه مؤتمن (٢٠٠٤) على أنه الاقتصاد الذي يدور حول المعرفة، والمشاركة فيها، واستخدامها، وتوظيفها، وابتكارها، وإنتاجها، بهدف تحسين نوعية الحياة بكافة مجالاتها، من خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية، وتطبيقات تكنولوجية متطورة، واستخدام العقل البشري كرأس مال معرفي ثمين، وتوظيف البحث العلمي لإحداث مجموعة من التغييرات الاستراتيجية في طبيعة المحيط الاقتصادي وتنظيمه.

ويعرفه الهاشمي والغزاوي (٢٠٠٧) على أنه نظام تعليمي قائم على الوسائل التقنية والبحث العلمي للإفادة من قدرات الأفراد بأعمارهم المختلفة، وصفها الثروة الاقتصادية للتمكن المعرفي الوظيفي، تطويراً للحياة الوطنية والإنسانية، من خلال اكتساب المعرفة واستخدامها وإنتاجها.

ويعرفه (الخادلي، ٢٠١٣) على أنه نظام يعتمد بناء معارف أكاديمية فاعلة لدى المتعلم، من أجل تنمية القدرة لاكتساب المعرفة وإنتاجها، ونشرها وتوظيفها، باعتبارها تسهم في تطوير الحياة الإنسانية.

ويتضح من التعريفات السابقة أن العامل البشري هو محور الاقتصاد المعرفي، إذ لا بد من وجود قوة بشرية مهيأة للتعامل مع معطيات الاقتصاد المعرفي، ولذا كان لزاماً على المؤسسات التربوية أن تعد البرامج والخطط التي تتماشى مع هذا التوجه؛ تلبية لحاجات الطلاب وإعدادهم للحياة بفعالية في مجتمع المعرفة.

٢- مهارات المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي: ويقصد بها في البحث الحالي مجموعة من المهارات المبنية على المعرفة، والتي تجعل دور المعلم أكثر فاعلية، وتتضمن

كلاً من توظيف وسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، وتخطيط وتنفيذ العملية التعليمية، وتنمية القدرات المعرفية لدى الطلاب، وتنمية وعي الطلاب للتعامل مع القضايا المجتمعية.

الإطار النظري:

١- أهمية تطبيق الاقتصاد المعرفي في التعليم:

ظهر مفهوم الاقتصاد المعرفي مع دخول المجتمعات في شكل جديد من التحدي، يعتمد في نفوذه على المعرفة، وجعل المعرفة مصدر ثروة ومؤشر قوة، ليس فقط عبر تحويل بعض معطياتها إلى منتجات متطورة عالية المردود الاقتصادي والاستراتيجي، بل أيضاً لكينونة المعرفة ذاتها، بوصفها عنصر تنمية إنسانية لأي أمة تطمح إلى مكان لائق في عالم اليوم. (Nelson, 2010, 468)

ويعد النظام التربوي بمؤسساته المتعددة هو الميدان الأول للتعامل مع مثل هذه التغيرات من خلال ما يقدم للنشء من معارف ومهارات يمكن الربط بينها وبين تطبيقاتها في حياة المتعلم اليومية، مما يتطلب تطوير مكونات النظام التربوي وعناصره ليواكب هذا التحول في العملية التربوية ولكي يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة. (الطويسي، ٢٠١٤، ٣٧)

ولكي تصبح المدرسة كياناً مؤثراً في مجتمع يعتمد المعرفة أساساً لاقتصاده ينبغي أن تأخذ على عاتقها الاهتمام بالإبداع والابتكار وتشجيع الطلبة المبدعين، وأن تأخذ في الحسبان أن المعرفة ينبغي أن تنتقل بيسر وسهولة بين المعلم والمتعلم. (العليمات، ٢٠١٥، ١٣)

ولتحقيق ذلك فلا بد من تنمية مهارات المعلمين ليصبحوا أكثر قدرة على استخدام التكنولوجيا المتجدده باستمرار، من أجل تحقيق أهداف الاقتصاد المعرفي

القائم على الاستثمار في الموارد البشرية باعتبارها رأس المال الفكرى والاعتماد على القوى العامله المؤهلة والمدربة والمتخصصة.

٢- خصائص تطبيق الاقتصاد المعرفي في التعليم:

يعتمد الاقتصاد المعرفي على استخدام الأفكار وتطبيق التكنولوجيا، ويتطلب أفراداً متعلمين مدى الحياة، وفي ضوء ذلك يتصف تطبيق الاقتصاد المعرفي في التعليم بالعديد من الخصائص التي أشار إليها أبونعير والسرحان والزبون (٢٠١١)، ومن أهمها: الاستثمار في الموارد البشرية باعتبارها رأس المال الفكري والمعرفي، والاعتماد على القوة العاملة المؤهلة والمتخصصة، وانتقال النشاط الاقتصادي من إنتاج وصناعة السلع إلى إنتاج وصناعة الخدمات المعرفية، واعتماد التعلم والتدريب المستمرين وإعداة التدريب، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بفاعلية، وتفعيل عمليات البحث والتطوير كمحرك للتغيير والتنمية، وارتفاع الدخل لصناع المعرفة كلما ارتفعت وتنوعت مؤهلاتهم وخبراتهم ومهاراتهم.

٣- متطلبات تطبيق الاقتصاد المعرفي في التعليم:

يتطلب الاقتصاد المعرفي موارد بشرية مؤهلة ذات مستوً عالٍ من التعليم والتدريب وإعادة التدريب وفق المستجدات، ودرجة عالية من التمكين والتركيز على النمو المهني والتعليم الذاتي المستمر، والتواصل والإبداع وحل المشكلات واتخاذ القرارات، وإجادة التعامل مع الحاسب الآلي وتوظيف تقنياته بنجاح. (مؤتمن، ٢٠٠٤، ١٤)

وفي ضوء ذلك يشير الهاشمي والعزاوي (٢٠٠٧) إلى أن التوجه نحو تطبيق الاقتصاد المعرفي يستلزم توفير المتطلبات التالية: العمل على إيجاد رأس المال البشري وإعداده بنوعية عالية وقدرات كبير، من خلال التدريب المستمر، وإيجاد المناخ

المناسب للمعرفة التي أصبحت من أهم وسائل الإنتاج، وتعزيز قدرات الطلاب البحثية، وبناء مهارات الاكتشاف وحل المشكلات واتخاذ القرارات لديهم، وتوفير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتمكين الطلاب من الوصول إليها واستخدامها بسهولة ويسر، ومساهمة الشركات والمؤسسات في التأسيس للاقتصاد المعرفي، من خلال تخصيصها لجزء من ميزانياتها للتعليم والتدريب.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المعلم له دور مهم في تطبيق الاقتصاد المعرفي في التعليم، فيجب أن يعمل ضمن فريق عمل متكامل، وفي بيئة تعليمية مناسبة، وخطوات منطقية هادفة، ونشاطات تعاونية إثرائية مرنة وحرة، وحوارات معززة بالتغذية الراجعة الناقدة، تبعث في المتعلمين حب المشاركة، وتشجعهم على التفكير الواعي البناء، وخلق المعرفة وتطويرها وتعديلها، بعيداً عن الأساليب التقليدية، ليصبح بمقدور المتعلم أداء الدور المنوط به بصورة فاعلة، وبدرجة إتقان عالية. (سليم، ٢٠١٢، ١٠٠)

٤- مبادئ التعليم والتعلم في ظل الاقتصاد المعرفي:

اهتم العديد من الباحثين (مثل: مؤتمن، ٢٠٠٤) بالكشف عن مبادئ التعليم والتعلم في ظل الاقتصاد المعرفي، ومن أهمها ما يلي: تنمية القدرة على التعلم، واكتساب المعرفة، وتوظيفها، وإنتاجها، وتنمية القدرة على البحث والاكتشاف والابتكار، واكتشاف قدرات الطلاب وتنميتها ورعايتها، وتنمية القدرات العقلية والإبداعية، ودعم التفوق والتميز والإنجاز، وتمكين الفرد من توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتحقيق التواصل الهادف بين المدرسة والمجتمع الخارجي، والتركيز على التعلم من خلال العمل والممارسة والتطبيق، وتطبيق مبدأ دينامية المناهج الدراسية، وتكامل المقررات، والعدالة في توزيع متطلبات العملية التعليمية على جميع الطلاب، بما يكفل للجميع فرصة التعلم الجيد.

٥- أهم المهارات اللازمة للمعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي:

تغير دور المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من ملقن للمعلومات إلى مرشد وميسر لعملية التعليم والتعلم، ليساعد الطلاب على البحث عن المعلومات والوصول إلى النتائج بأنفسهم، والإشراف على عملية جمع المعلومات التي يقوم بها الطلاب وتصنيفها وتحليلها. (الهاشمي والعزاوي، ٢٠٠٧)

ولكي يتمكن المعلم من أداء دوره في العملية التربوية في ظل مدخل الاقتصاد المعرفي، فلا بد وأن تتوافر لديه العديد من المهارات، التي أشار إليها العديد من الباحثين (مثل: أبونعير، ٢٠١١؛ السرحان والزبون، ٢٠١١؛ سليم، ٢٠١٢؛ الخالدي، ٢٠١٣؛ الطويسي، ٢٠١٤؛ العليمات، ٢٠١٥)، ومن أهم هذه المهارات ما يلي:

أولاً: مهارات توظيف وسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات: وتتضمن القدرة على استخدام الحاسب الآلي وتوظيف تطبيقاته وتوظيفها في العملية التعليمية، والاستفادة من الوسائل التكنولوجية الحديثة في توصيل المعلومات للطلاب، وتوظيف التطبيقات المتعددة لتقنية المعلومات في التواصل والتفاعل مع الطلاب داخل المدرسة وخارجها، والاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في متابعة ما هو جديد في مجال التخصص، ومساعدة الطلاب على توظيف التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية.

ثانياً: مهارات تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية: وتتضمن إعداد الدروس بطريقة تحفز الطلاب على اكتساب المعرفة من خلال التعلم الذاتي، وإتاحة الفرصة أمامهم لتبادل الخبرات التعليمية من خلال تشجيعهم على الحوار الإيجابي والنقاش الهادف وتقبل آراء الآخرين، ومراعاة ميول واهتمامات الطلاب عند التخطيط للأنشطة التعليمية، وترسيخ مفاهيم التعلم المستمر في نفوس الطلاب.

ثالثاً: مهارات تنمية القدرات المعرفية لدى الطلاب: وتتضمن تنمية العديد من القدرات لدى الطلاب، مثل: القدرة على حل المشكلات، والتفكير الإبداعي، والتفكير التأملي، والتفكير الناقد، والبحث والاستقصاء والاكتشاف والتحليل والاستنباط واستقلالية التفكير.

رابعاً: مهارات تنمية وعي الطلاب للتعامل مع القضايا المجتمعية: وتتضمن توثيق الصلة بين الطلاب وبين المجتمع الذي يعيشون فيه، وويتحقق ذلك من خلال مناقشة الطلاب في مشكلات المجتمع والتعرف على مقترحاتهم لحلها، ودعم تواصل الطلاب مع مؤسسات المجتمع، من خلال ربط المادة العلمية التي يتم تدريسها للطلاب بواقع حياتهم العملية، والتواصل مع أولياء الأمور لبحث سبل تطوير تعلم الطلاب.

الدراسات السابقة:

أجرى بونال ورامبا (Bonal& Ramba, 2003) دراسة هدفت إلى التعرف على معوقات دور المعلم في تكوين مجتمع تربوي في ضوء الاقتصاد المعرفي، واشتملت عينة الدراسة (١٢٠) معلماً، وكانت الأدوات المستخدمة في الدراسة هي المقابلات وبطاقة الملاحظة، وأظهرت النتائج أن العوامل التي تدفع المعلمين إلى مقاومة التغير والاندامج في الاقتصاد المعرفي عدم وضوح فكرته لديهم، وعدم قيام المسئولين ببيان طبيعة الأدوار التي يجب على المعلم القيام بها في ظل مدخل الاقتصاد المعرفي.

وأجرى ييم تيو (Yim-Teo, 2004) دراسة هدفت إلى التعرف على دور الاقتصاد المعرفي في إعادة هيكلة التعليم الصناعي في سنغافورة من وجهة نظر المعلمين والخبراء التربويين، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلماً، و(٢٢) خبيراً، وقام الباحث بإعداد استبانة تم تطبيقها على المعلمين، كما أجرى مقابلات مع الخبراء، وقد أظهرت النتائج وجود قناعات لدى المعلمين بضرورة الانتقال من الأساليب القائمة على الفصل ما بين التعليم النظري والتدريب العملي إلى أساليب جديدة قائمة على إكساب الطالب المهارات الاجتماعية والصناعية والمنهجية.

وأجرى سليم (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى تطبيق معلمي التعليم الثانوي لمهارات الاقتصاد المعرفي في المدارس الحكومية التابعة إلى مديرية التربية والتعليم في منطقة إربد الثانية بالأردن، وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) معلماً ومعلمة، وقام الباحث بإعداد استبانة لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق المعلمين لمهارات الاقتصاد المعرفي في التعليم تراوحت بين متوسطة إلى عالية، وأن المتوسط العام كان عالياً، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في درجة تطبيق المعلمين لمهارات الاقتصاد المعرفي في

التعليم تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على دراسات عليا، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً في درجة تطبيق المعلمين لمهارات الاقتصاد المعرفي في التعليم تعزى لمتغيرات التخصص أو الخبرة أو الجنس.

وأجرى الخالدي (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها بالأردن لمفاهيم الاقتصاد المعرفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٦) معلماً ومعلمة، وقام الباحث بإعداد استبانة لجمع البيانات، وأشارت النتائج إلى ارتفاع درجة امتلاك أفراد العينة لمفاهيم الاقتصاد المعرفي في مجالي التخطيط للتدريس وتنفيذ التدريس، ودرجة متوسطة في الإدارة الصفية، ودرجة متدنية في مجالي التقويم واستخدام الوسائل التعليمية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في درجة امتلاك المعلمين لمفاهيم الاقتصاد المعرفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح ذوي المؤهلات الأعلى، كما وجدت فروق دالة إحصائياً في درجة امتلاك المعلمين لمفاهيم الاقتصاد المعرفي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية لصالح ذوي الخبرة الأطول، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً في درجة امتلاك المعلمين لمفاهيم الاقتصاد المعرفي تعزى لمتغيري الجنس أو المرحلة التعليمية.

وأجرى الطويسي (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية المهنية لكفايات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المشرفين التربويين في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) مشرفاً ومشرفة، وقام الباحث بتطوير استبانة لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج وجود درجة متوسطة لممارسة المعلمين لكفايات الاقتصاد المعرفي، وأن ترتيب مجالات هذه الكفايات وفقاً لدرجة ممارستها من جانب المعلمين جاء وفقاً لما يلي: الاتصال والتفاعل مع الطلاب، ثم القيادة والإدارة، ثم التوجيه والإرشاد المهني، الأكاديمي، ثم التقويم والاختبارات، ثم الإبداع والابتكار، ثم التطوير الذاتي المهني، ثم تكنولوجيا المعلومات

والاتصالات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي للمشرف التربوي في تقديراته لدرجة ممارسة المعلمين لكفايات الاقتصاد المعرفي، في حين وجدت فروق دالة إحصائياً في تقديرات المشرفين التربويين لدرجة ممارسة المعلمين لكفايات الاقتصاد المعرفي تعزى لمتغير الخبرة في الإشراف التربوي لصالح المشرفين التربويين ذوي الخبرة الأقل.

وأجرى العليمات (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى امتلاك معلمي علوم المرحلة الأساسية لكفايات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين في البادية الشمالية من الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٩٦) مديراً ومشرفاً تربوياً، وقام الباحث بإعداد استبانة لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج أن درجة امتلاك معلمي العلوم لكفايات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين كانت منخفضة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المديرين والمشرفين التربويين لدرجة امتلاك المعلمين لكفايات الاقتصاد المعرفي تعزى لمتغير الوظيفة لصالح المديرين، كما توجد وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المديرين والمشرفين التربويين لدرجة امتلاك المعلمين لكفايات الاقتصاد المعرفي تعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأعلى.

يلاحظ من الدراسات السابقة ندرة الدراسات التي تناولت مهارات المعلم وأساليب تنميتها في ضوء الاقتصاد المعرفي، وهو ما يعتبر الميزة التي ينفرد بها البحث الحالي. وقد أفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في صياغة أهداف البحث، وإعداد أداة البحث، ومناقشة النتائج وتفسيرها.

الطريقة وإجراءات البحث:

١- **منهج البحث:** استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، لمناسبته لأهداف البحث، بهدف التعرف على المهارات اللازمة لمعلم المستقبل وأساليب تنميتها في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في مدينة مكة المكرمة.

٢- **مجتمع البحث وعينته:** يتضمن مجتمع البحث الحالي جميع المعلمين والمشرفين التربويين في مدارس التعليم العام في مدينة مكة المكرمة، وقامت الباحثة باختيار عينة الدراسة باستخدام طريقة العينة الطبقية العشوائية، حيث قامت بتوزيع (١٤٠) استبانة، وتم استعادة (١٢٩) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي، بنسبة استعادة بلغت (٩٢.١٤ ٪)، وبذلك تكونت العينة النهائية للبحث من (١٢٩) فرداً، منهم (٩٢) معلماً و(٣٧) مشرفاً تربوياً.

٣- **أداة البحث:** تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات في هذا البحث، وذلك لمناسبتها لموضوع البحث، ولتحقيق أهدافه والإجابة عن أسئلته، وقد تم بناء الاستبانة في ضوء الخطوات المنهجية الآتية:

- **تحديد الهدف من الاستبانة:** وهو التعرف على أهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل وأساليب تنميتها في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في مدينة مكة المكرمة.

- **تحديد محاور الاستبانة:** تتضمن الاستبانة محورين، وهما: أهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي، وأساليب تنمية مهارات معلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي.

- **صياغة فقرات الاستبانة:** بعد تحديد محاور الاستبانة، تم صياغة الفقرات الخاصة بكل محور، وذلك في ضوء الأدب النظري لمتغيرات الدراسة الحالية، وفي ضوء الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء مراجعة بعض الاستبانات التي استخدمت في هذه الدراسات السابقة، والإفادة منها في صياغة فقرات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية.

- ت**دريج بدائل الاستجابة لفقرات الاستبانة**: وقد تم استخدام أسلوب ليكرت (Likert) ثلاثي التدريج حيث يجيب المعلم أو المشرف التربوي عن كل فقرة عن طريق تحديد درجة موافقته على كل منها وذلك باختيار أحد البدائل (موافق – متردد – غير موافق)، وقد أعطي لكل بديل من هذه البدائل وزناً مدرجاً، حيث يتم احتساب (٣) درجات في حالة اختيار (موافق)، يتم احتساب درجتين في حالة اختيار (متردد)، يتم احتساب درجة واحدة في حالة اختيار (غير موافق).

- **صياغة تعليمات الاستبانة:** تمت صياغة تعليمات الاستبانة من أجل تعريف أفراد عينة الدراسة بالهدف من هذه الاستبانة، ومكوناتها، وطريقة الاستجابة لها، مع التأكيد على أن استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة سيتم استخدمها لغرض البحث العلمي فقط.

- **التحقق من صدق وثبات الاستبانة:** تم التحقق من صدق وثبات الاستبانة باستخدام الطرق التالية:

  - **صدق الاستبانة:** تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين، وهما:

صدق المحكمين: بعد إعداد الصورة الأولية للاستبانة تم عرضها على ثمانية محكمين من المتخصصين في موضوع الدراسة الحالية، وطلب منهم التكرم بتحكيم

الاستبانة وإبداء آرائهم فيما يتعلق بكل من: مدى وضوح الفقرات وسلامة صياغتها، وتحديد مدى انتماء الفقرات للمحور الذي تقيسه، ومدى مناسبة صياغة بدائل الاستجابة. وقد اعتمدت نسبة موافقة (٨٠ ٪) فأكثر من آراء السادة المحكمين معياراً للإبقاء على الفقرة، مع الأخذ بعين الاعتبار التعديلات والملاحظات التي أبداها السادة المحكمون بشأن تعديل صياغة بعض الفقرات.

صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (٢٥) فرداً من المعلمين والمشرفين التربويين من خارج أفراد عينة الدراسة الأساسية، وتم حساب قيمة معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين الدرجة الكلية لكل محور وبين الدرجة الكلية للاستبانة، وحساب قيمة معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين درجة كل فقرة في الاستبانة وبين كل من الدرجة الكلية للمحور وللمجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة والدرجة الكلية للاستبانة، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٧٦) إلى (٠,٩١) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى اتصاف الاستبانة بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

- **ثبات الاستبانة:** تم التحقق من ثبات الاستبانة بطريقتين، وهما:

طريقة ألفا كرونباخ: حيث قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٢٥) فرداً من المعلمين والمشرفين التربويين من خارج أفراد عينة الدراسة الأساسية، ثم قامت بحساب قيمة معامل ألفا كرونباخ وذلك بالنسبة للاستبانة ككل ولكل محور من محاورها، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (1)

معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للاستبانة ككل ولكل محور من محاورها

المحور	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
المحور الأول: أهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي	٠,٩٢
المحور الثاني: أساليب تنمية مهارات معلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي	٠,٩٠
الدرجة الكلية للاستبانة	٠,٩١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمحور الأول (أهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي) بلغت (٠,٩٢)، وللمحور الثاني (أساليب تنمية مهارات معلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي) بلغت (٠,٩٠)، وللاستبانة ككل بلغت بلغت (٠,٩١)، وجيعها معاملات ثبات عالية.

طريقة التطبيق وإعادة التطبيق: حيث قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٢٥) فرداً من المعلمين والمشرفين التربويين من خارج أفراد عينة الدراسة الأساسية، ثم قام بإعادة التطبيق بعد أسبوعين، وحساب قيمة معامل الارتباط الخطي لبيرسون بين مرتي التطبيق، وذلك بالنسبة للاستبانة ولكل محور من محاورها، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٢)

معاملات الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق للاستبانة ككل ولكل محور من محاورها

المحور	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
المحور الأول: أهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي	٠,٨٩
المحور الثاني: أساليب تنمية مهارات معلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي	٠,٨٨
الدرجة الكلية للاستبانة	٠,٨٩

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق للمحور الأول (أهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي) بلغت (٠,٨٩)، وللمحور الثاني (أساليب تنمية مهارات معلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي) بلغت (٠,٨٨)، وللاستبانة ككل بلغت بلغت (٠,٨٩)، وجيعها معاملات ثبات عالية.

٤- الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات:

قامت الباحثة باستخدام النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لوصف عينة الدراسة، ولتحديد درجة الموافقة على كل فقرات ومحاور الاستبانة، وتم استخدام معامل الارتباط الخطي لبيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث، وثباتها بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، بالإضافة إلى

استخدام معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثباة أداة البحث، كما تم استخدام اختبار "ت" (T Test) لتحديد الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لأهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي والتي قد تعزى لمتغيرات (الدرجة الوظيفية، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص).

٥- خطوات إجراء البحث:

تم إجراء البحث الحالي وفقاً للخطوات الآتية: مسح الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات التي تناولت متغيرات الدراسة، وإعداد الإطار النظري للدراسة، وإعداد أداة الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها، وتحديد عينة الدراسة، وتطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة، وتفريغ البيانات وجدولتها وفقاً لمتغيرات الدراسة، والمعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، واستخلاص وعرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها، وتقديم توصيات البحث.

نتائج البحث:

تتناول الباحثة فيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي، وذلك في ضوء الإجابة على أسئلة البحث:

١- الإجابة على السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على "ما أهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في مدينة مكة المكرمة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات المحور الأول (أهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي) ولكل مجال من هذه المجالات وللدرجة الكلية لهذا المحور، وكانت النتائج كما يلي:

- **المجال الأول (توظيف وسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات):**

يوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لكل فقرة من فقرات المجال الأول من المحور الأول (توظيف وسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات):

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لفقرات المجال الأول من المحور الأول (توظيف وسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	إتقان المهارات الأساسية لاستخدام الحاسب الآلي وتطبيقاته وتوظيفها في العملية التعليمية مثل إعداد العروض التعليمية، واستخدام الألعاب التعليمية، وإعداد الاختبارات وتصحيحها، والتدريس عن بعد.	٢,٥٨	٠,٦١	كبيرة	٦
٢	الاستفادة من الوسائل التكنولوجية الحديثة مثل الحاسب الآلي والإنترنت والسبورة الذكية في توصيل المعلومات للطلاب.	٢,٤٧	٠,٦٠	كبيرة	٧
٣	توظيف التطبيقات المتعددة لتقنية المعلومات والإنترنت في أداء المهام المتعلقة بالعملية التعليمية.	٢,٨٩	٠,٣٤	كبيرة	١
٤	توظيف الإنترنت في التواصل والتفاعل مع الطلاب داخل المدرسة.	٢,٨١	٠,٤٧	كبيرة	٢
٥	توظيف الإنترنت في التواصل والتفاعل مع الطلاب خارج المدرسة.	٢,٧٧	٠,٥١	كبيرة	٤

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٦	متابعة بعض المواقع العلمية على شبكة الإنترنت المرتبطة بالتخصص والاستفادة من محتواها في العملية التعليمية.	٢,٤٥	٠,٦٦	كبيرة	٨
٧	متابعة المؤتمرات والمجلات العلمية في مجال التخصص، والاستفادة منها في العملية التعليمية.	٢,٧٨	٠,٤٧	كبيرة	٣
٨	تشجيع الطلاب على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إعداد الواجبات والتكليفات.	٢,٦٦	٠,٥٤	كبيرة	٥
٩	تمكين الطلاب من توظيف تكنولوجا المعلومات والاتصالات في حياتهم اليومية.	٢,٣٨	٠,٦٦	كبيرة	٩
المتوسط العام للمجال الأول		٢,٦٤	٠,٤٨	كبيرة	

يتضح من الجدول رقم (٣) أن المتوسط العام لمجال توظيف وسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات بلغ (٢,٦٤) بانحراف معياري (٠,٤٨)، وكانت درجة الموافقة لهذا المجال كبيرة، كما يتضح من الجدول رقم (٣) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال تراوحت ما بين (٢,٣٨ - ٢,٨٩) بدرجة موافقة كبيرة لجميع الفقرات.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه لكي يتمكن المعلم من تطبيق مبادئ الاقتصاد المعرفي في العملية التعليمية فلا بد من أن يكون قادراً على توظيف وسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في القيام بالمهام والأداور المنوطة به في العملية

التعليمية ، وأن يكون قادراً على حث وتشجيع الطلاب على توظيف تقنيات المعلومات والإنترنت في متابعة كل ما هو جديد في مجالات المعرفة المختلفة.

- **المجال الثاني (تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية) :**

يوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لكل فقرة من فقرات المجال الثاني من المحور الأول (تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية):

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لفقرات المجال الثاني من المحور الأول (تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١٠	استخدام مصادر متنوعة في الإعداد للعملية التعليمية.	٢,١١	٠,٦٤	متوسطة	٩
١١	التخطيط لإعداد الدروس بطريقة تساعد الطلاب على التعلم الذاتي.	٢,٥٣	٠,٦١	كبيرة	٣
١٢	تشجيع الطلاب على الحوار الإيجابي والنقاش الهادف وتقبل آراء الآخرين أثناء تنفيذ الدروس.	٢,٤٢	٠,٧٠	كبيرة	٥
١٣	إتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة في الأنشطة التعليمية التي تتناسب مع ميولهم واهتماماتهم.	٢,٢٩	٠,٦٩	متوسطة	٧

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١٤	إتاحة الفرصة أما الطلاب لتبادل الخبرات التعليمية أثناء تنفيذ الدروس.	٢,٣٩	٠,٦٥	كبيرة	٦
١٥	تصميم أنشطة تعليمية تفاعلية تحفز الطلاب على التعلم.	٢,٥١	٠,٦٥	كبيرة	٤
١٦	تنمية قدرة الطلاب على التعلم واكتساب المعرفة.	٢,٦٢	٠,٥٢	كبيرة	٢
١٧	تنمية قدرة الطلاب على استخدام المعرفة وتبادلها.	٢,٧٢	٠,٤٨	كبيرة	١
١٨	ترسيخ مفاهيم التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة في نفوس الطلاب.	٢,٢٥	٠,٥٩	متوسطة	٨
المتوسط العام للمجال الثاني		٢,٤٣	٠,٥٤	كبيرة	

يتضح من الجدول رقم (٤) أن المتوسط العام لمجال تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية بلغ (٢,٤٣) بانحراف معياري (٠,٥٤)، وكانت درجة الموافقة لهذا المجال كبيرة، كما يتضح من الجدول رقم (٤) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال تراوحت ما بين (٢,١١ - ٢,٧٢) بدرجة موافقة تراوحت ما بين متوسطة إلى كبيرة، حيث حصلت (٣) فقرات على درجة موافقة متوسطة، وحصلت (٦) فقرات على درجة موافقة كبيرة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة في ضوء أهمية قيام المعلم باتباع التوجهات التربوية الحديثة في تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية لضمان تحقيق مبادئ الاقتصاد المعرفي في العملية التعليمية.

- **المجال الثالث (تنمية القدرات المعرفية لدى الطلاب) :**

يوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لكل فقرة من فقرات المجال الثاني من المحور الأول (تنمية القدرات المعرفية لدى الطلاب):

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لفقرات المجال الثالث من المحور الأول (تنمية القدرات المعرفية لدى الطلاب)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١٩	تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب.	٢,٨٣	٠,٥٢	كبيرة	٤
٢٠	تنمية قدرة الطلاب على التفكير الإبداعي.	٢,٧٢	٠,٦٢	كبيرة	٦
٢١	تنمية قدرة الطلاب على التفكير التأملي.	٢,٦٥	٠,٧٠	كبيرة	٧
٢٢	تنمية قدرة الطلاب على التفكير الناقد.	٢,٤١	٠,٧٥	كبيرة	٨
٢٣	تنمية قدرة الطلاب على البحث والاستقصاء.	٢,٨٩	٠,٤٠	كبيرة	٢
٢٤	تنمية قدرة الطلاب على البحث والاكتشاف والتحليل والاستنباط.	٢,٨٠	٠,٤٤	كبيرة	٥

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢٥	تشجيع الطلاب على استقلالية التفكير باعتبارها أحد وسائل إنتاج المعرفة.	٢,٩١	٠,٣٨	كبيرة	١
٢٦	مناقشة الطلاب فيما يطرحونه من أفكار والعمل على إثرائها.	٢,٨٨	٠,٣٥	كبيرة	٣
	المتوسط العام للمجال الثالث	٢,٧٦	٠,٤٦	كبيرة	

يتضح من الجدول رقم (٥) أن المتوسط العام لمجال تنمية القدرات المعرفية لدى الطلاب بلغ (٢,٧٦) بانحراف معياري (٠,٤٦)، وكانت درجة الموافقة لهذا المجال كبيرة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (٢,٤١ - ٢,٩١) بدرجة موافقة كبيرة لجميع الفقرات.

وتعزو الباحثة إلى أن تطبيق مبادئ الاقتصاد المعرفي في العملية التعليمية يستلزم حرص المعلم على اكتشاف القدرات المعرفية لدى الطلاب ومساعدتهم على تنميتها والاستفادة منها.

- **المجال الرابع (تنمية وعي الطلاب للتعامل مع القضايا المجتمعية) :**

يوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لكل فقرة من فقرات المجال الثاني من المحور الأول (تنمية وعي الطلاب للتعامل مع القضايا المجتمعية):

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لفقرات المجال الرابع من المحور الأول (تنمية وعي الطلاب للتعامل مع القضايا المجتمعية)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢٧	اختيار بعض مشكلات المجتمع ومناقشة الطلاب بشأنها.	٢,٧٢	٠,٦٢	كبيرة	٢
٢٨	إجراء جلسات عصف ذهني للتعرف على مقترحات الطلاب لحل هذه المشكلات.	٢,٤١	٠,٧٩	كبيرة	٤
٢٩	حث الطلاب على تقبل الاختلاف في الرأي.	٢,١٥	٠,٨٠	متوسطة	٧
٣٠	دعم تواصل الطلاب مع مؤسسات المجتمع.	٢,٥٦	٠,٧١	كبيرة	٣
٣١	دعم ثقة الطلاب بأنفسهم وبقدرتهم على التغيير والتطوير.	٢,٣١	٠,٦٩	متوسطة	٦
٣٢	نشر ثقافة إتقان العمل بين الطلاب.	٢,٣٦	٠,٦٦	كبيرة	٥
٣٣	ربط المادة العلمية التي يتم تدريسها للطلاب بواقع حياتهم العملية.	٢,٧٩	٠,٤٨	كبيرة	١
٣٤	التواصل مع أولياء الأمور لبحث سبل تطوير تعلم الطلاب.	٢,١١	٠,٨٢	متوسطة	٨
	المتوسط العام للمجال الرابع	٢,٥٧	٠,٥١	كبيرة	

يتضح من الجدول رقم (٦) أن المتوسط العام لمجال تنمية وعي الطلاب للتعامل مع القضايا المجتمعية بلغ (٢,٥٧) بانحراف معياري (٠,٥١)، وكانت درجة الموافقة لهذا المجال كبيرة، كما يتضح من الجدول رقم (٦) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال تراوحت ما بين (٢,١١ - ٢,٧٩) بدرجة موافقة تراوحت ما بين متوسطة إلى كبيرة، حيث حصلت (٣) فقرات على درجة موافقة متوسطة، وحصلت (٥) فقرات على درجة موافقة كبيرة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة في ضوء أنه من أهداف تطبيق مبادئ الاقتصاد المعرفي في التعليم ربط الطالب بالبيئة المحيطة به، واستشعاره لمشكلاتها، ومساهمته في حل هذه المشكلات.

يوضح الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لمجالات المحور الأول (أهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي):

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لمجالات المحور الأول (أهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي)

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	المجال الأول: توظيف وسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات	٢,٦٤	٠,٤٨	كبيرة	٢
٢	المجال الثاني: تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية	٢,٤٣	٠,٥٤	كبيرة	٤
٣	المجال الثالث: تنمية القدرات المعرفية لدى الطلاب	٢,٧٦	٠,٤٦	كبيرة	١
٤	المجال الرابع: تنمية وعي الطلاب للتعامل مع القضايا المجتمعية	٢,٥٧	٠,٥١	كبيرة	٣
المتوسط العام للمحور الأول		٢,٦٠	٠,٤٩	كبيرة	

يتضح من الجدول رقم (٧) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمحور الأول (أهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي) بلغ (٢,٦٠) بانحراف معياري (٠,٤٩) وبدرجة موافقة كبيرة، وأن المتوسطات الحسابية لمجالات هذا المحور تراوحت ما بين (٢,٤٣ - ٢,٧٦) بدرجة موافقة كبيرة لجميع المجالات، وجاء ترتيب هذه المجالات كما يلي: مجال تنمية القدرات المعرفية لدى الطلاب، ثم مجال توظيف وسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، ثم مجال تنمية وعي الطلاب للتعامل مع القضايا المجتمعية، ثم مجال تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية.

وتعزو الباحثة حصول الدرجة الكلية للمحور الأول (أهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي) على درجة موافقة كبيرة إلى أن ذلك يعكس جدية ورغبة المعلمين والمشرفين التربويين في توظيف المستحدثات التربوية المعاصرة في تحقيق أهداف التعليم، بالإضافة إلى الجهود التي تبذلها إدارات التعليم في توعية العاملين بمدارس التعليم العام بالمداخل الحديثة التعليم، واعتبار الاقتصاد المعرفي الركيزة الأساسية التي يجب أن يقوم عليها التعليم في المستقبل.

كما تعزو الباحثة الترتيب الذي جاءت عليه مجالات المحور الأول (أهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي) حسب درجة الموافقة إلى أن تنمية القدرات المعرفية لدى الطلاب يعد الهدف الأساسي الذي يعتمد عليه تطبيق الاقتصاد المعرفي في التعليم، حيث تشير الأدبيات الخاصة بالاقتصاد المعرفي إلى أنه يهدف إلى تنمية قدرة الفرد على استخدام المعرفة وإعادة إنتاجها ولكي يتحقق ذلك فلا بد من التركيز بالدرجة الأولى على تنمية قدرات الطلاب المعرفية، وجاء في المرتبة الثانية توظيف وسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، وهذا ضروري من أجل متابعة المستحدثات المعرفية والاستفادة من مصادر المعرفة المتاحة، وتوظيف التقنيات والتكنولوجيا الحديثة في تحقيق ذلك، وجاء في المرتبة الثالثة تنمية وعي الطلاب للتعامل مع القضايا المجتمعية، وهذا ضروري حتى يشعر الطلاب بالأهمية التطبيقية للمقررات الدراسية التي تقدم لها في المدارس، وأن هذه المقررات تلبي احتياجاتهم وترتبط بواقع حياتهم المعلية، وجاء في المرتبة الرابعة تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية، وهي إحدى المهام الرئيسية للمعلم، والتي يجب أن يحسن القيام بها من أجل تطبيق مدخل الاقتصاد المعرفي في العملية التعليمية.

وتتفق نتائج السؤال الأول مع نتائج دراسات كل من سليم (٢٠١٢) والخالدي (٢٠١٣) والطويسي (٢٠١٤)، وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة العليمات (٢٠١٥).

٢- إجابة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمشرفين التربويين لأهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي تعزى لمتغيرات (الدرجة الوظيفية، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار "ت" (T Test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمشرفين التربويين لأهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي والتي قد تعزى لمتغيرات (الدرجة الوظيفية، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٨)

نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة لأهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي والتي قد تعزى لمتغير المسمى الوظيفي

المجالات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
توظيف وسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات	المعلمين	٩٢	٢,٦٦	٠,٤٥	١٢٧	٠,٧٣	غير دالة إحصائياً
	المشرفين التربويين	٣٧	٢,٥٩	٠,٥٦			
تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية	المعلمين	٩٢	٢,٤٤	٠,٤٨	١٢٧	٠,٥٦	غير دالة إحصائياً
	المشرفين التربويين	٣٧	٢,٣٨	٠,٦٨			

المجالات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
تنمية القدرات المعرفية لدى الطلاب	المعلمين	٩٢	٢,٧٩	٠,٤٢	١٢٧	١,٠٨	غير دالة إحصائياً
	المشرفين التربويين	٣٧	٢,٦٩	٠,٥٥			
تنمية وعي الطلاب للتعامل مع القضايا المجتمعية	المعلمين	٩٢	٢,٥٧	٠,٤٧	١٢٧	٠,١٧	غير دالة إحصائياً
	المشرفين التربويين	٣٧	٢,٥٥	٠,٦٠			
الدرجة الكلية لأهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي	المعلمين	٩٢	٢,٦١	٠,٤٩	١٢٧	٠,٣١	غير دالة إحصائياً
	المشرفين التربويين	٣٧	٢,٥٨	٠,٥٨			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات أهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي تعزى لمتغير الدرجة الوظيفية، حيث لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين والمشرفين التربويين في هذه المجالات.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن كلاً من المعلمين والمشرفين التربويين – بحكم تأهيلهم التربوي – يدركون تماماً أهمية توظيف الاقتصاد المعرفي في العملية التعليمية من أجل إعداد الطلاب للقيام بدورهم في النهوض بالمجتمع، كما أن

الدورات التدريبية وورش العمل التي تنظم للمعلمين والمشرفين التربويين تجعلهم أكثر قدرة على متابعة المستحدثات التربوية، وأكثر اقتناعاً بأهمية توظيف المداخل الحديثة في العملية التعليمية ومن بينها مدخل الاقتصاد المعرفي. ولا يمكن إغفال التفاعل الإيجابي بين المعلمين والمشرفين التربويين مما أدى إلى الاتفاق في وجهات النظر بينهم فيما يتعلق بدرجة الموافقة على أهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي.

جدول رقم (٩)

نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة لأهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي والتي قد تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجالات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
توظيف وسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات	أقل من ١٠ سنوات	٧٢	٢,٦٧	٠,٥٠	١٢٧	٠,٦١	غير دالة إحصائياً
	١٠ سنوات فأكثر	٥٧	٢,٦١	٠,٤٧			
تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية	أقل من ١٠ سنوات	٧٢	٢,٤٦	٠,٥٩	١٢٧	٠,٧٥	غير دالة إحصائياً
	١٠ سنوات فأكثر	٥٧	٢,٣٩	٠,٤٨			
تنمية القدرات المعرفية لدى	أقل من ١٠ سنوات	٧٢	٢,٧٤	٠,٤٧	١٢٧	٠,٦١	غير دالة

المجالات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الطلاب	١٠ سنوات فأكثر	٥٧	٢,٧٩	٠,٤٥			إحصائياً
تنمية وعي الطلاب للتعامل مع القضايا المجتمعية	أقل من ١٠ سنوات	٧٢	٢,٥٩	٠,٥٤	١٢٧	٠,٥٣	غير دالة إحصائياً
	١٠ سنوات فأكثر	٥٧	٢,٥٤	٠,٤٧			
الدرجة الكلية لأهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي	أقل من ١٠ سنوات	٧٢	٢,٦٢	٠,٥١	١٢٧	٠,٥٠	غير دالة إحصائياً
	١٠ سنوات فأكثر	٥٧	٢,٥٨	٠,٤٦			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات أهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأفراد الذين تقل سنوات خبرتهم عن (١٠) سنوات والأفراد الذين تبلغ سنوات خبرتهم (١٠) سنوات فأكثر في هذه المجالات.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تعدد المصادر التي يمكن للمعلمين والمشرفين التربويين – على اختلاف سنوات خبراتهم – الاطلاع من خلالها على المداخل الحديثة في التعليم، ومنها الإعداد الأكاديمي أثناء الدراسة الجامعية، والدورات التدريبية

وورش العمل أثناء الخدمة، ومصادر المعرفة المتاحة على الإنترنت، وتبادل الخبرات مع الزملاء في العمل، ومن ثم فإن كل من المعلمين والمشرفين التربويين على اختلاف سنوات الخبرة لديهم تتاح لهم الفرصة للتعرف على المداخل الحديثة في التعليم والتعرف على مميزاتها وأهميتها، ومن ثم فإن المعلمين والمشرفين التربويين على اختلاف سنوات خبراتهم لديهم وعي بأهمية تطبيق الاقتصاد المعرفي والاستفادة منه في تحقيق أهداف العملية التعليمية.

جدول رقم (١٠)

نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة لأهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي والتي قد تعزى لمتغير التخصص

المجالات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
توظيف وسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات	علمي	٥٢	٢,٨٩	٠,٤٥	١٢٧	٥,٢٠	٠,٠١
	أدبي	٧٧	٢,٤٨	٠,٤٣			
تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية	علمي	٥٢	٢,٧٩	٠,٥٠	١٢٧	٧,٣٧	٠,٠١
	أدبي	٧٧	٢,١٨	٠,٤٣			
تنمية القدرات المعرفية لدى الطلاب	علمي	٥٢	٢,٨٩	٠,٤٤	١٢٧	٢,٦٩	٠,٠١
	أدبي	٧٧	٢,٦٧	٠,٤٦			

المجالات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
تنمية وعي الطلاب للتعامل مع القضايا المجتمعية	علمي	٥٢	٢,٨٦	٠,٤٥	١٢٧	٦,١٣	٠,٠١
	أدبي	٧٧	٢,٣٧	٠,٤٤			
الدرجة الكلية لأهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي	علمي	٥٢	٢,٨٧	٠,٤٥	١٢٧	٥,٦٨	٠,٠١
	أدبي	٧٧	٢,٤٢	٠,٤٣			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات أهم المهارات اللازمة لمعلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي تعزى لمتغير التخصص، حيث توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأفراد من ذوي التخصصات العلمية والأفراد من ذوي التخصصات الأدبية في هذه المجالات لصالح الأفراد ذوي التخصصات العلمية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التخصصات العلمية أكثر ارتباطاً بتطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويمكن من خلالها تنمية العديد من المهارات العقلية لدى الطلاب أكثر من التخصصات الأدبية، كما أن معلمي التخصصات العلمية أكثر استخداماً لاستراتيجيات التدريس التي تعتمد على تدريب الطلاب على عمليات البحث والاستقصاء والاستنتاج أكثر من معلمي التخصصات الأدبية، هذا فضلاً عن أن المقررات الدراسية في التخصصات العلمية أكثر ارتباطاً بواقع البيئة المحيطة بالطلاب، وأكثر تناولاً لمشكلات هذه البيئة.

وتتفق نتائج السؤال الثاني مع نتائج دراسات كل من سليم (٢٠١٢) والخالدي (٢٠١٣)، وتختلف مع نتائج دراسات كل من الطويسي (٢٠١٤) والعليمات (٢٠١٥).

٣- إجابة السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على "ما أساليب تنمية مهارات معلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في مدينة مكة المكرمة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثاني للاستبانة (أساليب تنمية مهارات معلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي) وللدرجة الكلية لهذا المحور، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لفقرات المحور الثاني (أساليب تنمية مهارات معلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	الاهتمام بإعداد المعلمين الجدد في ضوء الاتجاهات الحديثة في التعليم ومن بينها مدخل الاقتصاد المعرفي.	٢,٩٢	٠,٣٢	كبيرة	١
٢	حرص كليات التربية على المراجعة المستمرة لبرامج إعداد المعلمين لتتناسب مع متطلبات واحتياجات سوق العمل.	٢,٤٩	٠,٧٠	كبيرة	١٠

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٣	قيام كليات التربية بتوفير برامج حديثة لتزويد معلمي المستقبل بالمهارات المتعلقة بتقنيات المعلومات والاتصالات الحديثة.	٢,٦٨	٠,٦٤	كبيرة	٦
٤	قيام كليات التربية بمتابعة الخريجين الذين التحقوا بالعمل بالمدارس والاستفادة من ذلك في تطوير برامج إعداد معلمي المستقبل.	٢,٤٧	٠,٧٦	كبيرة	١١
٥	توفير برامج تدريبية للمعلمين الجدد على كيفية استخدام التقنيات الحديثة والمتطورة في مجال العمل.	٢,٣٦	٠,٨١	كبيرة	١٣
٦	تيسير سبل الحوار وتبادل الخبرات بين المعلمين وبعضهم البعض من خلال عقد اللقاءات والاجتماعات الدورية.	٢,٦٣	٠,٥٢	كبيرة	٧
٧	إجراء البحوث والدراسات الميدانية لدراسة المشكلات التي يواجهها المعلمون في تطبيق مدخل الاقتصاد المعرفي ووضع الحلول المناسبة لها.	٢,٨٦	٠,٤١	كبيرة	٢
٨	تكليف طلاب كليات التربية بإعداد مشروعات للتخرج تتناول التطبيقات العملية للمداخل الحديثة ومن بينها مدخل الاقتصاد المعرفي.	٢,٥٩	٠,٦٣	كبيرة	٨
٩	تزويد مكتبات المدارس بالكتب العلمية والنشرات التربوية التي تسهم في إكساب المعلمين	٢,٨١	٠,٤٦	كبيرة	٣

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	المعارف المتعلقة بمدخل الاقتصاد المعرفي.				
١٠	اعتبار تطبيق مدخل الاقتصاد المعرفي أحد المعايير التي يتم في ضوئها تقييم أداء المعلم.	٢,٥٥	٠,٦٧	كبيرة	٩
١١	تكريم النماذج المتميزة من المعلمين في تطبيق مدخل الاقتصاد المعرفي في القيام بأدوارهم في المدارس.	٢,٧٧	٠,٥٤	كبيرة	٤
١٢	قيام المشرف التربوي بتشجيع المعلمين على تطبيق مدخل الاقتصاد المعرفي في العملية التعليمية.	٢,٣٩	٠,٨٢	كبيرة	١٢
١٣	الاستفادة من مواقع التواصل الاجتماعي في تسهيل التواصل بين المعلمين في التخصصات المختلفة، وتبادل الخبرات فيما بينهم بشأن تطبيق مدخل الاقتصاد المعرفي.	٢,٧٤	٠,٥٨	كبيرة	٥
المتوسط العام للمحور الثاني		٢,٦٤	٠,٤٩	كبيرة	

يتضح من الجدول رقم (١١) أن المتوسط العام للمحور الثاني (أساليب تنمية مهارات معلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي) بلغ (٢,٦٤) بانحراف معياري (٠,٤٩)، وكانت درجة الموافقة لهذا المحور كبيرة، كما يتضح من الجدول رقم (١١) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور تراوحت ما بين (٢,٣٦ - ٢,٩٢) بدرجة موافقة كبيرة لجميع الفقرات.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اهتمام المعلمين والمشرفين التربويين بالمداخل التربوية الحديثة، وحرصهم على تطبيقها في تحقيق أهداف العملية التعليمية.

ولم تجد الباحثة في الدراسات السابقة ما يتفق أو يختلف مع نتائج السؤال الثالث، حيث ينفرد البحث الحالي بتناول بعض أساليب تنمية مهارات معلم المستقبل في ضوء الاقتصاد المعرفي.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج، فإن الباحثة توصي بما يلي:

- إعداد دليل يتضمن مفاهيم وإجراءات وتجارب متعددة في مجال الاقتصاد المعرفي، وتوزيعه على المعلمين والمشرفين التربويين بالمراحل التعليمية المختلفة.
- استحداث وحدة في كل مدرسة لتقديم الدعم الفني للمعلمين فيما يتعلق بتطبيق مبادئ الاقتصاد المعرفي في العملية التعليمية.
- تفعيل استخدام تكنولوجيا ووسائل الاتصال في العملية التعليمية.
- عقد برامج تدريبية متخصصة في الاقتصاد المعرفي للمعلمين على اختلاف تخصصاتهم.
- إنشاء وحدة يترأسها مدير المدرسة، ويكون الهدف الرئيس لها متابعة تنفيذ أنشطة الاقتصاد المعرفي.
- تنظيم منافسات بين المعلمين في تطبيق مدخل الاقتصاد المعرفي وتشجيع المتميزين منهم.
- تفعيل الشراكة بين المدارس والجامعات لإجراء البحوث لدراسة المشكلات التي يواجهها المعلمون في تطبيق مدخل الاقتصاد المعرفي ووضع الحلول المناسبة لها.

المراجـع

- أبونعير، نذير سيحان؛ السرحان، خالد علي؛ الزبون، محمد سليم (٢٠١١). مفهوم الاقتصاد المعرفي وأدوار المعلمين المتجددة من خلاله من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في الأردن وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. دراسات العلوم التربوية، ٣٨ (١)، ٣٢٩- ٣٤٣.

- بشير، خليل إبراهيم (٢٠٠٠). أثر ربط الإعداد المهني للطلبة المعلمين بالمحتوى العلمي للمناهج المدرسية في تحصيل تلاميذهم. المجلة التربوية، جامعة الكويت، ١٤ (٥٤)، ١١٣- ١٤٥.

- حبيب، مجدي عبدالكريم (٢٠٠١). تعليم التفكير في عصر المعلومات. القاهرة: دار الفكر العربي.

- حجي، أحمد إسماعيل (٢٠٠٢). اقتصاديات التربية والتخطيط التربوي. القاهرة: دار الفكر العربي.

- الخالدي، جمال خليل (٢٠١٣). درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمفاهيم الاقتصاد المعرفي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢١ (١)، ١٥٩- ١٨٧.

- سليم، تيسير أندراوس (٢٠١٢). مدى تطبيق معلمي التعليم الثانوي لمهارات الاقتصاد المعرفي في المدارس الحكومية التابعة إلى مديرية التربية والتعليم في منطقة إربد الثانية (دراسة ميدانية). المجلة التربوية، ١٠٣ (٢)، ٨٩- ١٣٢.

- الشمري، هاشم؛ الليثي، نادر (٢٠٠٨). الاقتصادر المعرفي. عمان: دار صفا للنشر والتوزيع.

- الطويسي، أحمد عيسى (٢٠١٤). درجة ممارسة معلمي التربية المهنية لكفايات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المشرفين التربويين في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٠ (١)، ٣٧- ٥٤.

- العليمات، علي مقبل (٢٠١٥). مدى امتلاك معلمي علوم المرحلة الأساسية لكفايات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين في البادية الشمالية من الأردن. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٣ (١)، ١١- ٣١.

- القرني، مرعي بن علي (٢٠١٢). التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء التوجه نحو الاقتصاد المعرفي: دراسة ميدانية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

- مؤتمن، منى عمادالدين (٢٠٠٤). دور النظام التربوي الأردني في التقدم نحو الاقتصاد المعرفي في الأردن. مجلة رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم، عمان، ٤٣ (١)، ١٢- ٢١.

- مصطفى، مهند خازر؛ الكيلاني، أحمد محي الدين (٢٠١١). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم في الأردن. مجلة جامعة دمشق، ٢٧ (٣)، ٦٨١- ٧١٨.

- الهاشمي، عبد الرحمن؛ الغزاوي، فائزة (٢٠٠٧). المنهج والاقتصاد المعرفي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- Bonal, X.& Ramba, X. (2003). Captured by the totally pedagogies society: teacher & teaching in the knowledge economy. Globalization, societies& education, 11 (2), 169-184.
- Evans, T. (2002). Part-time Research Students: are they producing knowledge where it counts? Higher education research& development, 21 (2), 55-64.
- Nelson, M. (2010). The adjustment of national education systems to a knowledge-based economy: a new approach. Comparative education, 46 (4), 463-486.
- Yim-Teo, T. (2004). Reforming curriculum for knowledge economy: the case of technical education in Singapore. A paper presented to the NCIIA 8th annual meeting titled: Education that Works, 137-144.


تم بحمد الله

تم بحمد الله المحور الرابع - المجلد الثاني

ويليه المحور الخامس


أم
القرى
جامعة
مطبعة